МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛУ ТАО

УДК 378.016:78.071.2(477+510)(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ КИТАЮ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання
011 – освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
Лу Тао

Науковий керівник: **Холоденко Вікторія Олександрівна**,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Лу Тао. Формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання в педагогічних університетах України. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». – НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 2019.

Зміст анотації

Дослідження теорії та практики освіти в умовах музично-педагогічних факультетів українських вишів засвідчило важливість оволодіння грою на фортепіано в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, пильну увагу дослідників у різних галузях науки до фортепіанного навчання педагогів у вищій школі, та, разом з тим, недостатню розробленість окремих питань вдосконалення виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів і стрімко прогресуюче зниження виконавської активності вчителів музичного мистецтва: як в Україні, так і в Китаї. У представленій дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного розв’язання проблеми формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання у педагогічних університетах України.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* на основі спеціально створеної педагогічно-організаційної моделі розроблено, впроваджено та експериментально перевірено методику формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання. *Удосконалено* зміст та розроблено власну структуру поняття виконавської майстерності як інтегральної властивості особистості; визначено критерії, показники та методи педагогічного діагностування рівнів сформованості виконавської майстерності китайських студентів відповідно до її структурних компонентів (мотиваційно-вольового, когнітивно-ціннісного та творчо-діяльнісного). *Конкретизовано* особливості фортепіанного навчання студентів з Китаю в

педагогічних університетах України; обґрунтовано методологічні підходи, спеціальні принципи та педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання. *Подальшого розвитку* набули концептуальні підходи до фортепіанної підготовки студентів у системі вищої мистецької освіти, методичні засади діагностики й формування піаністичної виконавської майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає у репрезентації та апробуванні системи педагогічних впливів на формування виконавської майстерності китайських студентів під час здійснення педагогічного експерименту на музично-педагогічних факультетах українських вишів; розробці методики діагностики рівнів сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів; підготовці конкретних методичних рекомендацій щодо оптимізації інструментальної підготовки у мистецько-педагогічних закладах освіти та вдосконалення виконавських можливостей студентів, які там навчаються. Основні теоретичні та практичні здобутки дисертаційного дослідження можуть бути використані в оновленні навчально-методичного змісту курсів «Методика музичного виховання» і «Методика фортепіанного навчання», в ході індивідуальних занять з фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та під час проходження ними педагогічної практики.

Перший розділ дисертації присвячено дослідженню теоретичних основ формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю: вивченню сутності поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів та виявленню особливостей фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних університетах України.

Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати власне визначення досліджуваного поняття. Виконавську майстерність майбутніх педагогів-музикантів ми розуміємо як інтегральну властивість особистості, що передбачає: досконале володіння вміннями та навичками гри на музичному інструменті, вільне й творче їх використання у власній виконавській діяльності, високий рівень виконавської

компетентності, багатство та глибину духовного світу, що втілюється у створенні яскравих особистісних інтерпретацій музичних творів, які дозволяють досягати максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізовувати багато інших педагогічних завдань.

Структура виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів складається з мотиваційно-вольового, когнітивно-ціннісного та творчо-діяльнісного компонентів. Мотиваційно-вольовий компонент відображає спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення: існування потреби у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності; стійкість інтересу до спілкування зі слухацькою аудиторією; сформованість зацікавленості у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності; здатність регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань.

Когнітивно-ціннісний компонент характеризується широкою компетентністю у галузі мистецтва та сформованістю художньо-естетичних ідеалів. Він передбачає наявність системних знань: культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських; глибоке розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості; стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення; високу виконавська культуру та тонкий художній смак; здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача; систематичний пошук нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності.

Творчо-діяльнісний компонент виявляється у володінні технологією музично-творчої виконавської діяльності. Цей компонент включає: арсенал різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, доцільне їх застосування, модифікацію, розвиток та створення якісно нових у процесі актуалізації; сукупність музично-творчих та професійно важливих якостей (емпатії, рефлексії, музикальності, артистизму, надійності у концертному виступі, самостійності, творчої активності, ініціативності); вміння застосовувати набутий

художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності; здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією; здатність до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації.

Дослідження специфіки підготовки студентів у педагогічних університетах України дозволило визначити особливості фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю: 1. рівень їхньої попередньої фортепіанної підготовки дуже різний – від достатньо високого до дуже низького; 2. китайські студенти відчувають велику повагу до особистості педагога, увагу до його зауважень, старанність і бажання мати високий виконавський рівень, що певним чином компенсує вищезазначені труднощі; 3. більшість китайських студентів не дуже добре володіють українською мовою, що ускладнює процес спілкування з ними на заняттях; 4. у фортепіанному навчанні китайських студентів провідну роль відіграють невербальні комунікативні засоби: міміка, жести, рухи і, безумовно, показ педагога на інструменті; 5. показ для китайських студентів є найбільш ефективним методом фортепіанного навчання завдяки їхній національній яскраво вираженій здатності добре повторювати, точно копіювати; 6. китайські студенти живуть в Україні у різних умовах: винаймають квартиру індивідуально чи групою, дехто живе в гуртожитку, хтось має вдома інструмент, а решта витрачає час на очікування вільного класу з фортепіано в університеті – все це викладач має враховувати при організації самостійної домашньої роботи китайських студентів.

У другому розділі дисертації представлено методичні аспекти формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю: дослідження проблеми формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства, а також, моделювання процесу формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю – на основі визначення доцільних методологічних підходів, виокремлення загальнодидактичних і розробки спеціальних принципів, обґрунтування педагогічних умов створена модель

формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю.

Аналіз проблеми формування виконавської майстерності дозволив зробити висновок, що на кожному етапі розвитку музичного виконавства розв'язання цієї проблеми мало свої особливості. Так, визначальною рисою клавірного періоду було поєднання композитора, імпровізатора, виконавця та педагога в одній особі. Праці музикантів клавірного періоду поклали початок у становленні теорії та методики навчання музичному виконавству. Характерною ознакою періоду класицизму в музичному мистецтві була пріоритетність технічного розвитку у формуванні майстерності виконавця. Вдосконалення фортепіанної механіки та розширення мистецьких можливостей фортепіанної музики призвело до поступового витіснення клавесину і клавікорду, а також до появи методичних праць з формування виконавської майстерності піаністів. Наступний період у розвитку музичного виконавства був підпорядкований естетиці прогресивного романтизму, якій притаманні ідеї свободи творчості, людської самоцінності, емоційності. Методичні здобутки педагогів-музикантів цього періоду були прогресивними й новаторськими, вони заклали міцні підвалини для подальшої розробки питань формування виконавської майстерності і стали основою психологічного напрямку фортепіанної педагогіки.

XX століття характеризується інтенсивністю виконавської діяльності та вивчення її специфіки. Виконавська практика спирається на традиції реалістичного та романтичного мистецтва. Література з питань формування виконавської майстерності у цей період відзначається полемічністю та науковою обґрунтованістю методичної думки. Сучасні тенденції у розв'язанні проблеми формування виконавської майстерності пов'язані з вдосконаленням системи музичної освіти в цілому, оновленням змісту інструментального навчання на кожному етапі розвитку музиканта, пошуком оптимальних відповідно до вимог і потреб сучасної виконавської практики форм, методів і технологій організації навчально-виховного процесу, застосуванням інноваційних підходів. Дослідження у галузі теорії та методики музичного виконавства спрямовані на систематизацію та узагальнення досвіду видатних педагогів, переосмислення традиційних підходів до викладання

музики, створення ефективних авторських методик.

З метою оптимізації процесу формування виконавської майстерності педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України визначено доцільні *методологічні підходи*: особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний; виокремлено *загальнодидактичні принципи*: зв'язку теорії з практикою, науковості, системності, комплексності, послідовності та систематичності, доступності й свідомості навчального процесу; розроблено *спеціальні принципи*: стимулювання музично-пізнавальної активності; «аутодидактики»; опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду; орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією; обґрунтовано *педагогічні умови*: застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації; організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності; забезпечення інтеграції мистецьких знань; створення «ситуацій успіху».

Обґрунтування сутності й структури виконавської майстерності, методологічних підходів, спеціальних принципів та педагогічних умов її формування дозволило створити модель, яка стала орієнтиром у організації експериментального навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України.

У третьому розділі дисертації висвітлено зміст, хід і результати експериментального дослідження формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання: визначено рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів; представлена методика формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання.

З метою визначення реального стану сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю, що навчаються гри на фортепіано у педагогічних університетах України, було проведено констатувальний експеримент. Діагностика сформованості досліджуваного феномена здійснювалась

відповідно до його структурних компонентів за спеціально розробленими нами критеріями й показниками. Критерієм сформованості мотиваційно-вольового компоненту виконавської майстерності ми визначили спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення, критерієм сформованості когнітивно-ціннісного компоненту – широку компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів, критерієм сформованості творчо-діяльнісного компоненту – володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності.

Відповідно до визначених критеріїв та показників було розроблено програму констатувального експерименту та методику діагностики сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. Зібрані під час констатувального дослідження матеріали дозволили виокремити та охарактеризувати три рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю: низький, середній, високий.

Проведення констатувального експерименту засвідчило недостатню сформованість виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю, що спонукало нас до розробки та впровадження у практику фортепіанного навчання музично-педагогічних факультетів ВНЗ України власної методики формування досліджуваного феномену в студентів з Китаю. Перевірка теоретичних положень та ефективності спеціально розробленої методики під час формувального експерименту здійснювалась впродовж *трьох його етапів*: мотиваційно-організаційного, інформаційно-пізнавального та самостійно-творчого.

На першому – *мотиваційно-організаційному етапі* формувального експерименту з метою розвитку в майбутніх педагогів-музикантів стійкої спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення ми застосовували такі методи: проблемно-пошуковий, бесіди, демонстрації, обговорення, самостійного вибору, самостійного вивчення, підготовка та проведення тематичного концерту, гри «Музичний критик», написання рецензій. Використовувалися індивідуальні, групові та самостійні форми роботи. Мотиваційно-організаційний етап ґрунтувався на особистісно-орієнтаційному

підході та наступних принципах: орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією та стимулювання музично-пізнавальної активності. Вирішення завдань цього етапу забезпечувалося педагогічною умовою – створення «ситуацій успіху».

На другому – *інформаційно-пізнавальному етапі* формувального експерименту з метою формування в студентів з Китаю широкої компетентності у галузі мистецтва та художньо-естетичних ідеалів ми використовували методи проекту, ескізного вивчення музичних творів, інтегрованих уроків, семінарських занять, мультимедійного пошуку. Застосовувалися індивідуальні, групові, самостійні та інтегративні форми роботи. Інформаційно-пізнавальний етап базувався на діяльнісному підході та таких принципах: стимулювання музично-пізнавальної активності та «аутодидактики». Розв'язання завдань цього етапу здійснювалося за допомогою впровадження наступних педагогічних умов: застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації та забезпечення інтеграції мистецьких знань.

На третьому – *інформаційно-пізнавальному етапі* формувального експерименту з метою активізації процесу оволодіння технологією музично-творчої виконавської діяльності ми застосовували методи презентації, «круглого столу», аутотренінгу, створення асоціативних паралелей з наявним досвідом, рольової гри, творчих завдань. Використовувалися індивідуальні, групові та самостійні форми роботи. Основою самостійно-творчого етапу став компетентнісний підхід та принципи: орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією, опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду, «аутодидактики». У вирішенні завдань цього етапу була реалізована педагогічна умова – організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності.

Аналіз результатів дослідження показав, що внаслідок застосування спеціально розробленої авторської методики в експериментальній групі порівняно з контрольною відбулися позитивні зміни у сформованості досліджуваного феномену – це свідчить про ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: виконавська майстерність, майбутні педагоги-музиканти Китаю, фортепіанне навчання, методика музичного навчання, організаційна модель, педагогічні університети України.

Список опублікованих праць за темою дослідження:

1. Лу Тао Сутність поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / Гол. ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: Поліграфіст-3, 2016. – Вип. 5. – С. 64-68
2. Лу Тао Проблема формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства // Наукові записки: зб. наук. праць / Ред. кол. В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Вип. 157. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Вінниченка, 2017. – С. 215-219
3. Лу Тао Методичні аспекти формування виконавської майстерності піаністів // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Серія 14. – Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 22 (27). – Ч.1. – К: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. – С. 113-118
4. Лу Тао Особливості фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних університетах України // Наукові записки: зб. наук. праць / Ред. кол. В.Ф.Черкасов, В.В.Радул та ін. – Вип. 170. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Вінниченка, 2018. – С. 244-248
5. Лу Тао Особистісно-орієнтований підхід як засіб ефективного формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Серія 14. – Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 24 (29). – Ч.1. – К: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2018. – С. 91-96
6. Lu Tao. A competency approach as a methodological basis in the formation of performing skills in future Music teachers and musicians from China / *Intellectual Archive*. – Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2018. (July/August). Vol. 7. No. 4. PP. 88−96. DOI 10.32370/2018_07_88 ISSN 1929-4700

SUMMARY

Lu Tao. Formation of the performing arts of future musicians-musicians of China in the process of piano learning in the pedagogical universities of Ukraine. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy) in specialty 13.00.02 "Theory and methods of musical education". – National M.P. Drahomanov Pedagogical University, Kyiv, 2019.

Annotation contents

The study of the theory and practice of education in the music and pedagogical faculties of Ukrainian universities has shown the importance of mastering the piano playing in the structure of the professional training of the future teacher of musical art, the diligent attention of researchers in various fields of science to piano teaching of teachers in higher education, and, at the same time, insufficient the development of individual issues of improving the performance of future music teachers, and the rapidly progressing decline in the performance of teachers of musical artisans art: both in Ukraine and in China. The presented dissertation presents the results of theoretical generalization and practical solution of the problem of the formation of performing skills of future Chinese musicians in the process of piano learning in pedagogical universities of Ukraine.

The **scientific novelty** of the study is that for the first time on the basis of a specially created pedagogical-organizational model, the methodology of the formation of performing skills of future Chinese musicians in the process of piano learning has been developed, implemented and experimentally tested. Improved content and developed its own structure of the concept of performing skills as an integral property of the individual; criteria, indicators and methods of pedagogical diagnosis of levels of formation of performing skills of Chinese students in accordance with its structural components (motivational-volitional, cognitive-value and creative-activity). The peculiarities of piano teaching of students from China in pedagogical universities of Ukraine are specified; Methodological approaches, special principles and pedagogical conditions for the formation of performing skills of the future music teachers of China in the process of piano learning are substantiated. Conceptual approaches to piano training of students in

the system of higher art education, methodical principles of diagnostics and formation of pianistic performing skills of future teachers of musical art acquired further development.

The **practical significance** of the study is to represent and test the system of pedagogical influences on the formation of performing skills of Chinese students during a pedagogical experiment at musical-pedagogical faculties of Ukrainian universities; development of methodology for diagnosing the levels of the formation of performing skills of future teachers-musicians; preparing specific methodological recommendations for optimizing instrumental training in artistic and pedagogical educational institutions and improving the performance of the students who are studying there. The main theoretical and practical achievements of the dissertation research can be used in updating the teaching and methodological content of the courses "Methodology of musical education" and "Method of piano learning", during individual lessons on piano training of future teachers of musical art and during their passing of pedagogical practice.

The **first section** of the dissertation is devoted to the study of the theoretical foundations of the formation of performing skills of future music teachers in China: to study the essence of the concept of "performing skills" of future music teachers and to identify the peculiarities of piano training of future music teachers in Ukraine.

The analysis of scientific literature made it possible to formulate the actual definition of the investigated concept. We understand the performing skills of future music educators as an integral property of the individual, which implies: perfect possession of skills and skills of the game on a musical instrument, free and creative use in their own performing activities, a high level of performance competence, wealth and depth of the spiritual world embodied in creation of vivid personal interpretations of musical works, which allow to achieve maximum artistic influence on the formation of the child's personality and implement a many other pedagogical tasks.

The structure of performing skills of future teachers-musicians consists of *motivational-volitional, cognitive-value and creative-activity components*. The *motivational-volitional* component reflects the focus on performing and teaching activity and its improvement: the need for self-expression in the process of performing and acquiring performing skills; stability of interest in communication with the listening

audience; the formation of interest in shaping the musical culture of students through a variety of musical activities; the ability to regulate own performance according to pedagogical goals and tasks.

The *cognitive-value* component is characterized by broad competence in the field of art and the formation of artistic and aesthetic ideals. It presupposes the availability of systematic knowledge: cultural, artistic, musical-pedagogical, methodological, professional-performing; a deep understanding of the nature of performing activities and musical and artistic creativity; stylistic, genre, harmony, harmonic, form-forming features of musical works and the ability to reproduce them; high performing culture and delicate artistic taste; the ability to convincing performing performances of their own aesthetic position and to create a dialogue with the student's value consciousness; systematic search for new information, ways and means of self-realization in performing activities.

The *creative-activity* component is manifested in the possession of the technology of musical and creative performing activities. This component includes: an arsenal of various means, methods, techniques, movements, skills and abilities of performance, expedient application, modification, development and creation of qualitatively new in the process of actualization; a collection of musical-creative and professionally important qualities (empathy, reflection, musicality, artistry, reliability in a concert performance, independence, creative activity, initiative); ability to apply the acquired artistic and artistic experience in its own practical (executive-pedagogical) activity; ability to engage in creative interaction with audiences; the ability to profoundly comprehend the artistic image of a musical composition and the emotionally bright, expressive, artistic, creative and technically perfect embodiment of the author's design in real sound, the creation of his own performing conception and convincing personal interpretation.

The study of the specifics of students' training at Ukrainian pedagogical universities made it possible to determine peculiarities of piano training of future music teachers from China: 1. their level of prior piano training is very different – from high to very low; 2. Chinese students feel great respect for the personality of the teacher, attention to his remarks, diligence and desire to have a high performing level, which in some way compensates for the above-mentioned difficulties; 3. most Chinese students do not speak

Ukrainian very well, which complicates the process of communicating with them in classes; 4. in the piano teaching of Chinese students, non-verbal communicative means play a leading role: facial expressions, gestures, movements and, of course, the teacher's presentation on the instrument; 5. the show for Chinese students is the most effective method of piano learning due to their national pronounced ability to repeat good, accurately copy; 6. Chinese students live in Ukraine under different conditions: rent an apartment individually or in a group, some live in a hostel, someone has an instrument at home, and the rest spends time waiting for a free piano class at university – all this teacher has to take into account when organizing an independent homework Chinese students.

The **second section** of the dissertation presents the methodical aspects of the formation of performing skills of future Chinese musicians: the study of the problem of the formation of performing skills in the theory and method of musical performance, as well as the modeling of the formation of performing skills of future Chinese musicians-based on the definition of appropriate methodological approaches, the isolation general-didactic and development of special principles, justification of pedagogical conditions, a model of formation of executive skills of teachers musicians China.

The analysis of the problem of the formation of performing skills allowed us to conclude that at each stage of the development of musical performance, the solution to this problem had its own peculiarities. Thus, the decisive feature of the clavier period was the combination of a composer, improviser, performer and teacher in one person. The works of the musicians of the clavier period marked the beginning of the formation of the theory and methodology of teaching musical performances. A characteristic feature of the period of classicism in musical art was the priority of technical development in the formation of artist's skill. Improving piano mechanics and expanding the artistic capabilities of piano music has led to the gradual displacement of harpsichord and keyboard music, as well as the emergence of methodological works on the development of piano mastery. The next period in the development of musical performances was subordinated to the aesthetics of progressive romanticism, which inherent in the idea of freedom of creativity, human self-worth, and emotionality. The methodological achievements of music teachers of this period were progressive and innovative, they laid the solid foundations for the further

development of issues of the formation of performing skills and became the basis of the psychological direction of piano pedagogy.

XX century is characterized by the intensity of performance and the study of its specifics. Performing practice is based on the traditions of realistic and romantic art. Literature on the development of performing skills in this period is marked by the polemical and scientific validity of methodological thought. Modern tendencies in the solution of the problem of the formation of performing skills are connected with the improvement of the system of musical education in general, the updating of the content of instrumental learning at each stage of the musician's development, the search for the optimal, in accordance with the requirements and needs of modern executive practice, the forms, methods and technologies of the organization of educational and educational process, application of innovative approaches. Research in the field of theory and methodology of musical performance is aimed at systematization and generalization of the experience of outstanding teachers, rethinking traditional approaches to teaching music, creating effective authoring techniques.

In order to optimize the process of forming the performing arts of Chinese music teachers, pedagogical universities of Ukraine identified the appropriate methodological approaches: person-oriented, activity and competence; the general-didactic principles are singled out: the connection of theory with practice, scientific, systematic, complexity, consistency and systematic, accessible and consciousness of the educational process; Special principles are developed: stimulation of musical and cognitive activity; "Autodidactics"; support for the acquisition and application in the practical activity of artistic and creative artistic and life experience; orientation on the achievement of creative pedagogically-directed interaction with listening audience; pedagogical conditions are grounded: application of various technical means in obtaining musical information; organization of diverse independent work on improving performance; ensuring the integration of artistic knowledge; creation of "situations of success".

The substantiation of the essence and structure of performing skills, methodological approaches, special principles and pedagogical conditions of its formation allowed to create a model that became the guideline in organizing the experimental training of future

Chinese music teachers in pedagogical universities of Ukraine.

The **third section** of the dissertation highlights the content, course and results of an experimental study of the formation of performing skills of future Chinese musicians in the process of piano learning: the levels of the formation of performing skills of future teachers of musicians are determined; a methodology is presented for the formation of performing skills of future Chinese musicians in the process of piano learning.

In order to determine the real state of the formation of the performing arts of future Chinese musicians teaching piano playing at the pedagogical universities of Ukraine, a staging experiment was conducted. Diagnosis of the formation of the investigated phenomenon was carried out in accordance with its structural components according to the criteria and indicators developed by us. We have determined the criterion of the formation of the motivational-volitional component of performing skill, the orientation to the performance-pedagogical activity and its improvement, the criterion of the formation of the cognitive-value component – the broad competence in the field of art and the formation of artistic and aesthetic ideals, the criterion of the formation of the creative-activity component – creative performance.

In accordance with the defined criteria and indicators, a program of recording experiment and a methodology for the diagnosis of the development of performing skills of future Chinese musicians was developed. The materials gathered at the time of the study allowed to distinguish and characterize three levels of the formation of performing skills of future Chinese musicians: low, medium, high.

Conducting a confirmatory experiment has shown the lack of development of the performing arts of future music teachers in China, which led us to develop and introduce into the practice of piano teaching of music and pedagogical faculties of higher educational institutions of Ukraine its own methodology for the formation of the phenomenon to be studied in students from China. The verification of the theoretical positions and the effectiveness of the specially developed methodology during the molding experiment was carried out during its three stages: motivational-organizational, information-cognitive and self-creative.

At the *first stage*, the motivational-organizational stage of the molding experiment

for the purpose of development in future musicians-musicians of a steady focus on performing and teaching activity and its improvement, we used the following methods: problem-searching, conversations, demonstrations, discussions, independent choices, self-study, preparation and holding a thematic concert, playing the "Music Critic", writing reviews. Individual, group and independent forms of work were used. The motivational-organizational stage was based on the person-orientation approach and the following principles: orientation towards achievement of creative pedagogically-directed interaction with listening audience and stimulation of musical-cognitive activity. The solution of the tasks of this stage was provided by a pedagogical condition – creation of "situations of success".

On the *second stage* – the informational and cognitive stage of the molding experiment, with the aim of forming a broad competence in the field of art and artistic and aesthetic ideals for students from China, we used the methods of project, sketch study of musical works, integrated lessons, seminars, multimedia search. Individual, group, independent and integrative forms of work were used. The informational and cognitive stage was based on the activity approach and the following principles: stimulation of musical-cognitive activity and "auto-didactics". Solving the tasks of this stage was accomplished by implementing the following pedagogical conditions: the use of various technical means for obtaining musical information and ensuring the integration of artistic knowledge.

On the *third stage* – the informational and cognitive stage of the molding experiment, with the purpose of activating the process of mastering the technology of musical and creative performance, we used methods of presentation, round table, autotraining, creation of associative parallels with existing experience, role play, creative tasks. Individual, group and independent forms of work were used. The basis of the self-creative stage was the competence approach and principles: orientation towards the achievement of creative pedagogical-directed interaction with the listening audience, building on the acquisition and application in the practical activity of artistic and creative artistic and life experience, and "autodidactics ". In solving the tasks of this stage, a pedagogical condition was realized – an organization of a comprehensive independent

work on improving performance.

The analysis of the results of the study showed that due to the use of specially developed authoring technique in the experimental group, in comparison with the control, there were positive changes in the formation of the investigated phenomenon – this indicates the effectiveness of the proposed method.

Key words: performing skills, future Chinese music teachers, piano learning, musical training methodology, organizational model, pedagogical universities of Ukraine.

List of published works on research topic:

1. Lu Tao The essence of the concept of "performing skills" of future teachers-musicians // Current issues of artistic pedagogy: Sb. sciences Works / Goal. edit I.M. Shorobura. – Khmelnytsky: Polygraphist-3, 2016. – Vol. 5. – P. 64-68

2. Lu Tao The problem of the formation of performing skills in the theory and method of musical performance // Scientific Notes: Sb. sciences works / Ed. count V.F.Cherkasov, V.V.Radul, N.S.Savchenko and others. – Vol. 157. – Series: Pedagogical sciences. – Kropivnytsky: RVV TsSPU them. V.Vinnichenko, 2017. – P. 215-219

3. Lu Tao Methodical aspects of the formation of the performance of pianists // Scientific Journal of the National Academy of Sciences of Ukraine. M.P.Drahomanov. – Series 14. – Theory and methodology of artistic education: Sb. sciences works. – Vol. 22 (27). – Part 1. – K: NPU them. M.P.Drahomanov, 2017. – P. 113-118

4. Lu Tao Peculiarities of Piano Teaching of Future Musicians-Musicians of China at the Pedagogical Universities of Ukraine // Scientific Notes: Sb. sciences works / Ed. count V.F.Cherkasov, V.V.Radul, N.S.Savchenko and others. – Vol. 170. – Series: Pedagogical sciences. – Kropivnytsky: RVV TsSPU them. V.Vinnichenko, 2018. – P. 244-248

5. Lu Tao Personality-oriented approach as a means of effective formation of performing skills of future musicians-musicians of China // Scientific journal of the National Academy of Sciences of Ukraine. M.P.Drahomanov. – Series 14. – Theory and methodology of artistic education: Sb. sciences works. – Vol. 24 (29). – Part 1. – K: NPU them. M.P.Drahomanov, 2018. – P. 91-96

6. Lu Tao. A competency approach as a methodological basis in the formation of performing skills in future Music teachers and musicians from China / *Intellectual*

Archive. – Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). – 2018. (July/August). – Vol. 7. – No. 4. – P. 88−96. DOI 10.32370/2018_07_88 ISSN 1929-4700

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ……..2
ЗМІСТ……19
ВСТУП……...21

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ КИТАЮ……..29
1.1. Сутність поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів……..29
1.2. Особливості фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних університетах України…….....53
Висновки до першого розділу……...83
Список використаних джерел до першого розділу…….88

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ КИТАЮ……...97
2.1. Проблема формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства…….....97

2.2. Моделювання процесу формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю…….…….....129

2.2.1. Методологічні підходи у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів…….....129

2.2.2. Принципи, умови та модель формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів…….159

Висновки до другого розділу……...……...191

Список використаних джерел до другого розділу……198

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ КИТАЮ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ…….229

3.1. Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів……229

3.2. Методика формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання….....260

Висновки до третього розділу……287

Список використаних джерел до третього розділу……...291

ВИСНОВКИ……294

ДОДАТКИ…….....303

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Зміст державних програм з освіти та просвітницької діяльності як України («Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття»), так і Китаю («Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI столітті», «Реформи розвитку базової освіти КНР») спрямований на гармонійний духовний, інтелектуальний, естетичний, творчий розвиток дітей та молоді. Ефективність всебічної реалізації усіх потенціалів особистості зумовлена рівнем кваліфікації фахівців, що здійснюють педагогічні впливи на різних етапах її становлення. Відповідно до вимог сьогодення підготовка спеціалістів у галузі музичної освіти скеровується у напрямку вдосконалення процесу набуття професійно значущих знань, вмінь і навичок та здатності застосовувати їх у практичній діяльності.

Стратегія музичної освіти сучасного Китаю спрямована з одного боку – на підтримку національних традицій, а з іншого – на інтеграцію у світовий освітній простір. У рамках реалізації цієї освітньої стратегії щороку до педагогічних вишів України вступає велика кількість китайських студентів: в процесі навчання на

музично-педагогічних факультетах вони мають можливість отримати європейську освіту високого рівня. У формуванні професійної майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю під час навчання в українських вищих навчальних закладах одним із найважливіших компонентів є фортепіанна підготовка, адже вчитель музики в процесі роботи з дітьми на уроці та в позаурочний час виступає як виконавець, ілюстратор та акомпаніатор. Застосування вчителем різноманітних форм музичного навчання та виховання школярів передбачає вільне володіння музичним інструментом, а успішність реалізації навчально-виховних завдань, зокрема, формування музичної культури учнів, великою мірою є залежним від рівня виконавської майстерності вчителя (Б.Асаф'єв, Ю.Алієв, Л.Баренбойм, Д.Кабалевський, С.Шацький, В.Шацька та ін.). Вищезазначене зумовлює нагальність та необхідність всебічного вивчення й розв'язання проблеми формування виконавської майстерності студентів з КНР під час фортепіанного навчання в педагогічних університетах України.

Проблема формування виконавської майстерності за час свого існування набула трансформації як у своїй суті, так і у підходах до її розв'язання. Численність наукових досліджень свідчить про її складність, розмаїття поглядів – про багатогранність, а багатовіковий інтерес дослідників – про непідвладну часу актуальність. Категорія «майстерність» отримала широкоаспектне висвітлення у різних галузях наук, зокрема, філософії (Ю.Борєв), естетиці (А.Радугін), психології (К.Платонов, А.Ребер), педагогіці (А.Кузьминський). До наукового обігу вченими введено дотичні їй категорії: «педагогічна майстерність» (Ю.Азаров, Ю.Бабанський, Л.Байкова, А.Казаков, В.Кан-Калік, О.Макаренко, В.Сластенін, В.Сухомлинський, І.Зязюн та ін.), «майстерність учителя музики» (А.Болгарський, Г.Гопкало, А.Зайцева, А.Козир, Л.Лабінцева, С.Нефедов, Л.Новек-Хлєбнікова та ін.), «виконавська майстерність» (С.Барвік, Н.Барсукова, В.Білоус, Ф.Валєєва, Ж.Карташова, В.Петрушин, І.Шейко, Т.Зеленкова та ін.), «виконавська майстерність вчителя музики» (Г.Гусейнова, І.Лакшинський, І.Назаренко, І.Мостова, В.Ходоровський, І.Щербак та ін.).

На сучасному етапі розвитку теорії та методики музичного виконавства дослідження шляхів та напрямків вирішення зазначеної проблеми спрямовані на вивчення: специфічних особливостей інструментального виконавства – А.Алексєєв, Н.Гуральник, М.Давидов, Г.Ержемський, К.Ігумнов, Г.Коган, Л.Масол, В.Москаленко, Г.Нейгауз та ін.; питань формування виконавської майстерності студентів мистецьких спеціальностей – В.Бєлікова, О.Бодіна, К.Гумель, Є.Гуренко, Ю.Капустін, Н.Корихалова, Я.Мільштейн, Л.Паньків, З.Тальберг, Г.Ципін та ін.; теоретичні та практичні аспекти професійної, зокрема, інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики – Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, В.Бутенко, Т.Мариупольська, Н.Мозгальова, І.Мостова, Г.Ніколаї, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, Є.Попова, О.Рудницька, Т.Смирнова, Н.Фролова, Г.Ципін, О.Щолокова та ін.; досвіду викладання музичних дисциплін у педагогічних ЗВО України – Ван Бін, Т.Бодрова, Ван Яюєци, Дін Юнь, Лань Сінь Цзюнь, Чжан Цзе, Шугуан та ін.

До осмислення питань формування виконавської майстерності у галузі мистецтва гри на музичних інструментах на сучасному етапі його розвитку звертались різні за фахом педагоги-музиканти: М.Анисимов, Т.Докшицер – духові інструменти; О.Андрейко, М.Берлянчик, О.Шульпяков – скрипка; Т.Варламова – домра; М.Давидов – баян; Н.Панова – гармонь-хромка; В.Федоришин – камерно-оркестрові колективи та ін. В центрі уваги науковців – дослідження сутності виконавського процесу та виокремлення ряду загальних якостей і властивостей виконавця, що дозволяють йому успішно здійснювати виконавську діяльність.

Сучасні педагоги-музиканти (Б.Брилін, Ван Бін, Т.Гризоглазова, Л.Гусейнова, Т.Завадська, Н.Згурська, Н.Лисіна, Т.Плесніна, О.Ростовський, В.Ревенчук, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Холоденко, Шугуан, О.Щолокова та ін.) вивчають специфіку фортепіанного навчання майбутніх учителів музики у різних аспектах та при цьому одностайно визнають велику професійну значущість сформованості виконавської майстерності для їхньої педагогічної діяльності. Позитивно оцінюючи здобутки вищезазначених дослідників, мусимо зауважити, що проблема вдосконалення піаністичної виконавської майстерності студентів з КНР в педагогічних університетах України не отримала належного висвітлення у науковій

літературі.

Нагальність розв’язання проблеми формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю посилюється існуючими суперечностями між:

- важливістю «живого» виконання музики вчителем під час занять для досягнення оптимального художнього впливу музичного мистецтва на особистість школяра та стрімко прогресуючим зниженням виконавської активності вчителів музичного мистецтва: як в Україні, так і в Китаї;

- високими вимогами до професійних вмінь та якостей учителя музики, зокрема, до їхньої універсальності та слабкою орієнтацією процесу виконавської підготовки у ЗВО на різні аспекти їх майбутньої педагогічної діяльності;

- потребами суспільства у фахівцях з високим рівнем виконавської майстерності та недостатньою увагою науковців до розробки шляхів оптимізації її формування.

Актуальність проблеми, необхідність поглибленої розробки низки істотних питань та розв’язання вищезазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання у педагогічних університетах України»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за темою «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №11 від 23 лютого 2016р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання.

Об’єкт дослідження – процес фортепіанного навчання студентів з КНР у педагогічних університетах України.

Предмет дослідження – методика формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання.

Завдання дослідження:

– визначити сутність та структуру поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів;

– виявити особливості фортепіанного навчання студентів з Китаю в педагогічних університетах України;

– вивчити проблему формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства;

– створити модель формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів на основі обґрунтування методологічних підходів, спеціальних принципів та педагогічних умов;

– виокремити критерії та рівні сформованості виконавської майстерності студентів з Китаю;

– розробити та експериментально перевірити методику формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: сучасні концепції з філософії освіти (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень, Е.Кучменко, В.Лутай, Г.Мєднікова та ін.); ідеї основоположників та сучасних розробників гуманістичної теорії розвитку (Арістотель, Платон, Сократ, Сенека; С.Бержерак, Т.Кампаннела; Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстой; Х.Манн, Дж.Дьюї; А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, В.Франкль; К.Абульханова, І.Кон, А.Мудрик та ін.), теорії діяльності (Г.Гегель, І.Кант, Л.Фейєрбах, Ф.Шеллінг; В.Бехтерєв, І.Павлов, І.Сеченов; Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Леонт’єв, С.Рубінштейн та ін.); філософські положення про функціонування мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості, а особистості як творця, суб’єкта культури та культурно-освітньої діяльності (М.Бахтін, В.Біблер, Ю.Борєв, М.Каган, Н.Крилова, В.Кудін, Л.Левчук, С.Раппопорт та ін.); концептуальні основи методологічних підходів: особистісно-орієнтованого (Н.Алексєєв, М.Балашов, С.Бєлова, О.Бондаревська, А.Вільвовська, В.Данільчук,

В.Зайцев, А.Зеленцова, С.Коміссарова, О.Крюкова, М.Лук'янова, А.Плігін, В.Серіков, І.Якиманська, Б.Ярмахов), діяльнісного (Ю.Бабанський, Д.Дьюї, Л.Занков, В.Кілпатрик, Е.Коллінгс, І.Лернер, М.Махмутов, І.Свадковський, М.Скаткін, С.Шацький) та компетентнісного (Л.Антонюк, Ю.Багно, Є.Зеєр, Дж.Равен, Г.Селевко, Ю.Татур, Л.Теряєва, А.Хуторський, О.Шахматова; С.Булгакова, С.Грозан, А.Казурова, Ю.Калиніна, С.Світайло, О.Щолокова, В.Яковлєв та ін.); технологічні засади застосування методу моделювання у дидактиці (Ю.Бабанський, Б.Глинський, В.Краєвський, Е.Нікітін, В.Штоф та ін.); дослідження провідних науковців з теорії та методики музично-педагогічної освіти (Е.Абдуллін, Н.Гуральник, В.Дряпіка, А.Козир, В.Лабунець, О.Михайліченко, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хижна, В.Черкашин, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.); методичні праці з питань фортепіанного навчання (О.Алексєєв, Т.Бірмак, Є.Ліберман, К.Мартінсен, Б.Міліч, Г.Нейгауз, С.Савшинський, Г.Ципін, А.Щапов та ін.).

Методи дослідження. Розв’язання поставлених завдань здійснювалось із використанням взаємодоповнюючих загальнонаукових методів теоретичного, емпіричного та статистичного дослідження.

Теоретичні методи: теоретичний аналіз та синтез філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої, музикознавчої, методичної літератури з проблеми дослідження; порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення теоретичних та експериментальних даних; моделювання організаційної структури та змісту формування виконавської майстерності китайських студентів українських педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання.

Емпіричні методи: педагогічне спостереження, усне й письмове опитування, оцінка та самооцінка, письмове тестування, анкетування, обговорення, творчих завдань, експертне оцінювання, педагогічний (констатувальний, формувальний) експеримент, що застосовувались для реалізації діагностичних та формувальних завдань дослідження, перевірки ефективності їхнього методичного забезпечення.

Статистичні методи: якісний та кількісний аналіз результатів дослідного навчання, їх математична обробка й верифікація.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* на основі спеціально створеної педагогічно-організаційної моделі розроблено, впроваджено та експериментально перевірено методику формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання. *Удосконалено* зміст та розроблено власну структуру поняття виконавської майстерності як інтегральної властивості особистості; визначено критерії, показники та методи педагогічного діагностування рівнів сформованості виконавської майстерності китайських студентів відповідно до її структурних компонентів (мотиваційно-вольового, когнітивно-ціннісного та творчо-діяльнісного). *Конкретизовано* особливості фортепіанного навчання студентів з Китаю в педагогічних університетах України; обґрунтовано методологічні підходи, спеціальні принципи та педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання. *Подальшого розвитку* набули концептуальні підходи до фортепіанної підготовки студентів у системі вищої мистецької освіти, методичні засади діагностики й формування піаністичної виконавської майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає у репрезентації та апробуванні системи педагогічних впливів на формування виконавської майстерності китайських студентів під час здійснення педагогічного експерименту на музично-педагогічних факультетах українських вишів; розробці методики діагностики рівнів сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів; підготовці конкретних методичних рекомендацій щодо оптимізації інструментальної підготовки у мистецько-педагогічних закладах освіти та вдосконалення виконавських можливостей студентів, які там навчаються. Основні теоретичні та практичні здобутки дисертаційного дослідження можуть бути використані в оновленні навчально-методичного змісту курсів «Методика музичного виховання» і «Методика фортепіанного навчання», в ході індивідуальних занять з фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та під час проходження ними педагогічної практики.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідались на *міжнародних* наукових конференціях: IV Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (26-27 квітня 2017р., м.Кропивницький); VII Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (26-27 квітня 2017р., м.Київ); V Міжнародна науково-практична конференція «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (17-19 квітня 2018р., м.Кропивницький); на *всеукраїнських* наукових конференціях: Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання мистецької педагогіки: історія і сучасність» (21 квітня 2016р., м.Хмельницький); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (25-26 квітня 2018р., м.Суми); І Всеукраїнська науково-практична конференція «Акмеологічні підходи в методиці викладання основного музичного інструменту» (19-20 травня 2018р., м.Київ); на засіданнях кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (2015-2018 рр., м.Київ).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 26 від 27.09.2019), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1782 від 10.06.2019), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-279/3 від 10.06.2019).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлені у 6 одноосібних публікаціях автора, з яких 5 – у фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у зарубіжному виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (299 найменувань, з них 5 іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає 228 сторінок, загальний обсяг роботи – 322

сторінки. Робота містить 13 таблиць, 1 рисунок, що разом з додатками становить 29 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ КИТАЮ

1.1. Сутність поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів

Учитель музичного мистецтва відіграє провідну роль у процесі художньо-творчого становлення особистості школяра. На це вказували такі педагоги-дослідники як Б.Асаф'єв, Ю.Алієв, Л.Баренбойм, Д.Кабалевський, С.Шацький, В.Шацька та ін. Разом зі значущістю професійної діяльності педагога-музиканта слід підкреслити і її складність, що пов'язана з поліфункціональністю: на уроках музичного мистецтва та в позаурочній діяльності вчитель одночасно є диригентом, концертмейстером, виконавцем-інструменталістом та виконавцем-вокалістом (Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Л.Арчажнікова, І.Немикіна, Т.Челишева та ін.). В структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва

інструментальне виконавство займає одне з центральних місць, адже «живе» виконання музики вчителем під час занять робить процес сприймання педагогічно керованим, дозволяє досягти оптимального художнього впливу музичного мистецтва на особистість школяра та сприяє встановленню творчої взаємодії між вчителем і учнями. Саме тому проблеми вдосконалення інструментально-виконавської майстерності педагогів-музикантів завжди привертатимуть увагу дослідників у різних галузях науки.

Вивчення сутності поняття «виконавська майстерність» потребує розгляду основних підходів до розуміння поняття майстерності як такої. Для початку визначимо етимологію слова «майстер». «Master» у перекладі з англійської означає «знавець своєї справи», «видатний художник». Англійське слово «master» походить від латинського «magister», що означає «наставник», «учитель». Латинське ж слово походить від грецького «magio»: воно має той же корінь й означає «чарівник». Недарма видатного виконавця, що має високий рівень виконавської майстерності, часто порівнюють з чародієм, магом, а його виконання характеризують як магічне мистецтво.

У довідниковій літературі міститься чимало визначень майстерності. Наведемо ті, які видаються найбільш цікавими в контексті нашого дослідження. Так, у словнику С.Ожегова майстерність визначається як «вміння, володіння професією, навичками праці» та «як високе мистецтво у якійсь галузі» [1, с.343]. В.Далем майстерність тлумачиться як «ручна робота, ремесло; вміння, мистецтво» [2, с.303]. Майстерність, за А.Кузьминським, – «високе мистецтво, довершене уміння у певній галузі» [3, с.22]; за К.Платоновим, – «властивість особистості, що є набутою у процесі її досвіду як вищий рівень опанованих професійних умінь у певній галузі на основі гнучких навичок і творчості» [4, с.198].

У тлумачному словнику української мови поняття майстерність визначається як «… умілість, вправність», «висока якість виконаної роботи, твору тощо; досконалість»; поняття «майстер» теж має декілька трактувань і в одному з них розглядається як «… фахівець з якого-небудь ремесла … той, хто досяг високої майстерності, досконалості у своїй роботі, творчості» [5, с.504].

Слід відзначити, що поняття майстерності є широковживаним у різних галузях науки: філософії, естетиці, музикознавстві, мистецтвознавстві, психології, педагогіці та виконавстві. У кожній галузі використовується свій специфічний інструментарій, свої внутрішні засоби й підходи до розробки досліджуваної категорії. Приміром, філософ Ю.Борєв вважає, що майстерність – це «свобода володіння технічними засобами і нормами мистецтва» [6, с.162]. А дослідник естетики А.Радугін стверджує, що поняття «мистецтво» у самому древньому його застосуванні і самому широкому смислі означає всяку майстерність, досконало, технічно виконану діяльність, результатом якої є штучне порівняно з природним. Саме цей смисл витікає з давньогрецького слова «техне» – мистецтво, майстерність. Майстерність є продуктом оволодіння тими чи іншими засобами, прийомами, методами творчості, що накопичені у результаті розвитку художньої культури суспільства [6, с.169].

Психолог А.Ребер трактує майстерність як «досягнення деякого попередньо встановленого (і зазвичай високо) рівня функціонування з виконання деякого завдання» [7, с.497]. Тобто, встановлення високої планки в оволодінні будь-яким видом діяльності стимулює досягнення певного рівня майстерності.

Звичайно, найбільшу цікавість в нас викликає з’ясування змісту поняття майстерності у галузі педагогіки. Так, в педагогічній енциклопедії майстерність педагога трактується як «високе, таке, що постійно вдосконалюється мистецтво виховання та навчання», а педагог-майстер як «спеціаліст високої культури, що глибоко знає свій предмет … досконало володіє методикою навчання та виховання» [8, с.739].

Тут варто наголосити, що поняття майстерності найбільш вивченим є саме у галузі загальної педагогіки, хоча було предметом досліджень у багатьох різних сферах людської життєдіяльності. Майстерність педагога досліджували Ю.Азаров, Ю.Бабанський, І. Зязюн, А.Казакова, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, А.Макаренко, В.Сластенін, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.

До виявлення сутності педагогічної майстерності склалося декілька підходів. Перший пов'язаний з діяльністю педагога, з оволодінням системою професійних знань і умінь, методикою викладання. Приміром, А.Макаренко головним в

майстерності вчителя вважав володіння професійними знаннями, вміннями, навичками, методикою навчання. Педагог зазначає: «Я на власному досвіді переконався, що вирішальною є майстерність, що ґрунтується на вмінні, на кваліфікації» [9, с.234].

Схожу точку зору має В.Сластенін, який зазначає, що «головним показником майстерності у будь-якій галузі професійної діяльності є володіння спеціальними узагальненими уміннями» і під майстерністю розуміє «високий рівень розвитку низки професійних вмінь» [10, с.124].

Цієї позиції дотримується й А.Казакова. Вона надає великого значення професійним якостям викладача, стверджуючи, що «незалежно від того, який предмет він викладає, приступаючи до організації навчального процесу, він повинен володіти необхідним педмінімумом – певною сумою педагогічних, психологічних знань, методикою викладання» [11, с.105].

Ще один підхід до визначення суті педагогічної майстерності характеризується визнанням провідної ролі особистості педагога в навчанні та вихованні. Так, К.Ушинський наголошує, що «ніякі устави і програми, ніякий штучний організм установи, з якою б хитрістю він не був придуманий, не може замінити особистість у справі виховання … Тільки особистість може впливати на розвиток і становлення особистості, тільки характером можна створювати характер» [12, с.63-64].

В.Сухомлинський підкреслював, що «є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем» [13, с.15] і головним для педагога вважав «людяність, глибоку потребу в людині, відчуття того, що разом з дітьми ти щасливий, а без них нещасний» [13, с.4]. На думку В.Сухомлинського, педагог має любити дітей і вміти дружити з ними, вміти проникати у внутрішній світ дитини, близько до серця приймати печалі й турботи дітей [13].

Інший підхід до розуміння сутності педагогічної майстерності ґрунтується на переконанні, що тільки синтез професіоналізму педагога і сукупності різних властивостей його особистості дозволяє досягнути успіху в педагогічній професії. Так, Ю.Азаров відзначає, що «майстерність у сучасних умовах не можна розглядати

як систему окремих прийомів. Вона визначається всім духовним багатством особистості, завдяки якому, засоби, методи і прийоми оживають, одухотворяються» [14, с.245].

Подібні погляди мають і Л.Гребінкіна з Л.Байковою, які окрім «професійних знань і умінь, творчості й педагогічних здібностей, технологічної компетентності» до складу педагогічної майстерності відносять також «високу загальну культуру, гуманістичну спрямованість» особистості викладача [15, с.13].

Відображення цілісного особистісного досвіду та потенціалу людини у її професійній діяльності відбувається за умов певної системи, що охоплює арсенал навичок, умінь, механізмів та методів для забезпечення автентичного характеру протікання цього процесу. Володіння такою системою у її досконалому виявленні і є майстерність, яка виводить діяльність людини у ранг мистецтва. Мистецтво є поєднанням таланту й майстерності. «Майстерність, як правило є результат вишколу. Останній акумулює в собі кращі традиції та досвід багатьох поколінь, розвиває і підсумовує природні задатки учня і вчителя» [16, с.101].

Сучасна дослідниця у галузі педагогіки творчості Л.Ільїна розглядає майстерність як «категорію естетичну, що є якісним показником художньої творчості. Вона відображає індивідуальність людини, яка виявляється у техніці виконання діяльності, у своєрідності використання зображально-виражальних засобів» [17, с.8]. Автор підкреслює творчий та індивідуально-особистісний аспекти майстерності, що є важливим у виконавській діяльності педагога-музиканта.

На думку Л.Лабінцевої, майстерність учителя музики зумовлена високим рівнем володіння інструментом, голосом, диригентською технікою, широкою ерудицією, високим художнім смаком, рівнем естетичного розвитку фахівця [18].

Т.Гопкало стверджує, що майстерність виявляється у творчій діяльності та ґрунтується на емоційних відчуттях. Майстерність є невід’ємною від творчості – від здатності висувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, використовувати оригінальні методи та технології, вона проявляється у творчій інтерпретації, в творчому підході до передачі змісту, зрозумілого і емоційно пережитого [19].

Отже, маємо відзначити, що характеризуючи поняття майстерності більшість

дослідників вказують на такі його риси як: досконалість, довершеність, високий рівень володіння вміннями та навичками у певній галузі, що підносить діяльність людини до рівня мистецтва та творчості. Майстерність трактується як володіння технікою виконання у якійсь справі і як високе мистецтво у певній галузі, при цьому друге обов'язково включає перше. Майстерність розуміється як цілісне явище, в якому художньо-образний зміст і техніка його втілення знаходяться у діалектичній єдності.

У визначенні сутності виконавської майстерності спостерігаємо розмаїття поглядів, що є свідченням багатогранності цієї наукової категорії. У галузі мистецтва гри на музичних інструментах на сучасному етапі його розвитку до осмислення питань формування виконавської майстерності звертались різні за фахом педагоги-музиканти: М.Анисимов, Т.Докшицер – духові інструменти; О.Андрейко, М.Берлянчик, О.Шульпяков – скрипка; Т.Варламова – домра; М.Давидов – баян; Н.Панова – гармонь-хромка; В.Федоришин – камерно-оркестрові колективи та ін. В центрі уваги науковців – дослідження сутності виконавського процесу та виокремлення низки загальних якостей і властивостей виконавця, що дозволяють йому успішно здійснювати виконавську діяльність.

Теорія виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі педагогіки, естетики, психології та музикознавства. У теорії та методиці музичного мистецтва виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька "співтворчість". З точки зору І.Лакшинського, плідність і перспективність теорії виконавської майстерності забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи та національні джерела [20].

На думку М.Кагана, виконавство є … повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга, але воно має виразні відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва [21, с.86].

С.Барвік вважає, що інструментальне виконавство є сферою, в якій особистість може виявити себе в усій багатогранності духовного світу. Виконавство потребує залучення нервової, психічної, інтелектуальної, емоційної та вольової сфер людини, за допомогою яких особистість виконавця спрямовує свої зусилля у відповідному напрямі, поступово набуваючи навичок виконавської майстерності [22].

Т.Докшицер пропонує розглядати музичне виконавство з двох боків – технічного і художнього. Перший передбачає володіння всіма засобами і способами гри на інструменті починаючи з елементарних навичок звуковидобування і закінчуючи найскладнішими віртуозними прийомами. «Жоден, навіть самий яскравий, самий сильний талант у музичному виконавстві, – відзначав Г.Ципін, – не зможе розкритися не маючи у своєму арсеналі необхідних для цього віртуозно-технічних засобів. Навпаки, чим крупніше обдарування, тим більше професійно-технічних «аргументів» знадобиться йому для самореалізації» [23, с.3].

Другий бік виконавства – художній – свого роду одухотворення техніки, наповнення звучання смислом, змістом, натхненням, створенням яскравих музичних образів, що викликають у слухача емоційний відгук. І.Козирєва зазначає, що на сучасному етапі розвитку виконавство – це творчість на основі вже готового текстового матеріалу, раніше опублікованих художніх образів. Таким чином, виконавство є наче (ніби) вторинним відображенням дійсності, відображенням засобом творчого відтворення [24].

Ці два боки музичного виконавства можна було б позначити інакше: ступінь технічної майстерності і ступінь творчості. Але як би ми їх не називали, головним є те, що ці дві сходинки об’єднуються в одне ціле у творчому процесі [25, с.4].

На основі семіотичного аналізу структури виконавського процесу О.Бодіна доходить до висновку, що виконавству притаманними є три масштабні рівні творчого процесу: перший – пов’язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їхнього семантичного значення; другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій

– із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця [26].

Процесуальний розвиток музичного виконавства Н.Корихалова розглядає у єдності двох антитез – об’єктивізму та суб’єктивізму. Дослідниця підкреслює, що так чи інакше всі проблеми у сфері музичного виконавства пов’язані з інтерпретацією музики [27].

Т.Зеленкова стверджує, що виконання музичного твору є і метою, і підсумком діяльності музиканта. При цьому вияв майстерності пов'язаний, в першу чергу, з творчим аспектом виконання, який передбачає створення і реалізацію виконавського образу музичного твору. Однак цей процес не є лише моментом творчого натхнення: його виявлення підготовлено всім періодом роботи з музичним твором. Виконавський образ, як продукт творчої уяви, породжує той спосіб презентації (подання) музичного матеріалу, який сприяє розкриттю смислу твору і його індивідуального бачення, визначенню адекватних засобів виконання. Т.Зеленкова відзначає, що у дитячій педагогічний практиці музично-виконавська майстерність розуміється здебільшого, у вузькопіаністичному смислі як розвиток технічних прийомів і навичок, інтонаційно-мелодичних, динамічних і емоційних компонентів виконання. За такого підходу зникає власне творчий компонент, що віддаляє музиканта від розуміння твору як речі мистецтва, і відповідно, саме музичне мистецтво не стає для нього органом його психічного і духовного розвитку. Потрібний перехід від операціонального рівня розгляду музично-виконавської діяльності – до мотиваційного, від емоційно-когнітивного розуміння змісту виконуваного – до смислового [28].

Базовим фактором виконавського процесу, на думку С.Нефедова є інтонаційна форма музичного мислення. Вона нібито «фіксується» у нотному тексті, а потім пластично розгортається у виконавському інтонуванні-музикуванні. Це відбувається у постійній взаємодії мислення та відчуття, що у свою чергу втілюється у комплексі доцільних виконавських рухів. С.Нефедов вважає, що рівень майстерності виконавця визначається відчуттям артистично-театральної міри, рівнем культури та художнім смаком [29, с.25-26].

З точки зору М.Анисимова, виконавська діяльність музиканта складається з загальних індивідуально-творчих якостей та характерних для виконавства професійних знань, умінь та навичок. Системоутворюючим і мотиваційним фактором виконавського процесу є кінцевий звуковий результат. Виконавський процес базується на, так званій, функціональній (за теорією П.Анохіна) системі, яка складається з механізмів, що послідовно вмикаються: мотив дії, передбачення можливих результатів дії, прийняття рішення, головне, результат і його оцінка у якості зворотного зв'язку (аферентації).

Складна система виконавського процесу задіює психофізіологічні функції музиканта, що протікають під безпосереднім впливом його слуху й інтелекту, та забезпечується роботою біофізичних (виконавський апарат) і механічних (музичний інструмент) компонентів. Всі компоненти в процесі звуковидобування взаємодіють між собою, координуються музикантом у вигляді набутих спеціалізованих рухово-технічних умінь і навичок. Ці ігрові рухи виявляються у різноманітних виконавських прийомах і способах, що притаманні специфіці звукоутворення (акустична генерація звуку) та звуковидобування (ведення звуку).

Змістовна сторона виконавського процесу складається з достатньо широкого комплексу інтонаційно-виразних засобів (тембр, висота, гучність, темп, агогіка, ритм, штрихи, вібрато та ін.). При цьому зовнішня і внутрішня взаємодія всіх ігрових компонентів визначається конкретним оформленням музичної тканини (фактурною умовою). Об'єднуючись за функціональними ознаками усі ці компоненти сприяють утворенню необхідного звукового результату [30, с.272]. Конкретний характер звучання під час виконання музичного твору забезпечується особистісним розумінням виконавцем стильових, жанрових, ладових і гармонічних особливостей твору, його художнім смаком і рівнем музичної культури.

Соціологічний аспект музичного виконавства – особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем – став предметом дослідження Ю.Капустіна [31].

М.Берлянчик зазначає, що у музичній освіті виконавська діяльність займає центральне місце, забезпечуючи змістовні комунікативні зв'язки між

композиторською творчістю і сприйняттям слухачів. Продуктивність цієї діяльності музикантів є повністю залежною від міри оволодіння культурою виконавства, яка склалася у художній практиці та невпинно розвивається, індивідуально заломлюючись у феномені виконавської майстерності, що складається в процесі музичного виховання й навчання. Виконавську майстерність скрипаля М.Берлянчик розглядає як мистецтво музичної творчості на інструменті у численності складових та їх зв'язків, що є необхідною умовою продуктивної культурно-художньої діяльності. Метою виконавської майстерності є втілення музики у всьому її багатстві для слухачів [32, с.3-4].

Слід підкреслити, що вперше поняття музичної виконавської майстерності було обґрунтоване М.Давидовим. Виконавську майстерність педагог-музикант визначає як «вільне володіння інструментом і собою, що забезпечує інтонаційно-смислове, інтерпретоване, одухотворене, емоційно яскраве, артистичне, співтворче втілення музичного твору в реальному звучанні. Вона включає весь комплекс слухомоторних і психологічних даних, конкретних навичок та вмінь, прийомів і форм музично-ігрових рухів, що постійно модифікуються у процесі актуалізації творчого процесу інтерпретації музичного твору» [33, с.78]. М.Давидов зазначає, що композиційна мікроструктура музичного твору в звуковому втіленні «одухотворюється», по-перше, виконавським баченням логіки розвитку музичної думки (інтерпретацією), по-друге, динамікою («вимовлянням» цієї думки), які впливають на сприйняття музичного твору [33, с.72].

У виконавській майстерності акордеоніста М.Давидов виокремлює «... два глибинних внутрішніх аспекти: спортивно-пристосовний або психофізіологічний та художній, інтерпретаторський, підтекстовий» [34, с.78]. Згідно з М.Давидовим, виконавська майстерність включає два блоки елементів техніки володіння інструментом: 1. загальна психофізіологічна картина слухомоторних дій (орієнтування, контактування з клавіатурою чи струнами, дотикові (тактильні) відчуття, форми рухів, координація); 2. комплекс виражально-інтонаційних засобів (ритморух, акцентування, штрихова техніка, динаміка процесу гри), які реалізуються у виконавському процесі та в інтерпретації музичного твору. Тільки

здатність проникнути в образний світ композитора дозволяє інтерпретатору піднятися у своєму мистецтві до рівня загальнолюдських духовних цінностей і відобразити їх суб'єктивно в конкретній виконавській звукотворчості, вдихнути у виконуваний твір нове життя [35, с.43].

М.Анисимов відзначає, що виконавець-майстер зі свого фаху – це, перш за все, професіонал високої виконавської культури, який глибоко знає природу музично-виконавської діяльності, музично-художньої творчості, який добре розбирається в стилях, жанрах і питаннях інтерпретації музичних творів, що досконало володіє технологією гри на своєму інструменті. Виконавець-майстер, виконавець-художник стає впізнаваним, таким, що відрізняється від інших музикантів тоді, коли має високу культуру звуковедення, культуру інтонування та інтерпретації музики, оригінальний тембр звучання інструменту, тонкий музичний смак, характерну емоційну чутливість до музики, творче натхнення та артистизм, тобто – індивідуальний характер виконання [36, с.271].

Виконавську майстерність інструменталіста М.Анисимов трактує, як високу, таку, що постійно вдосконалюється ступінь володіння певними видами виконавської діяльності, як наявність вищого рівня володіння спеціалізованими техніко-руховими, інтонаційно-виразними і музично-смисловими навиками гри, що дозволяє музиканту ефективно керувати інтерпретаційними та емоційними процесами, швидко досягати максимально якісного художньо-звукового результату. Виконавська майстерність – це вищий рівень володіння мистецтвом гри на музичному інструменті, детермінований сукупністю індивідуальних музично-творчих здібностей і професійно-виконавських якостей виконавця; це об'єктивне відображення особливих, притаманних тільки певному музиканту індивідуально-творчих якостей, які інтегруються у рівень «вищого пілотажу» [36, с.274].

Ф.Валєєва розуміє виконавську майстерність як багатокомпонентну систему, що функціонує цілісно і гармонійно. Важливим компонентом виконавської майстерності, на її думку, є виразність виконання, що передбачає усвідомлене висловлювання – інтонування музичної тканини твору [37]. Дослідниця розглядає майстерність музиканта-виконавця як цілісне явище, в якому художньо-образний

зміст інтерпретаторського задуму і техніка його втілення знаходяться у діалектичній єдності. Від інтерпретатора музичних творів, що здійснює зв'язок між композитором і слухачем, залежить кінцевий результат естетичного впливу музичного мистецтва на людину. Ф.Валєєва вважає, що дуже важливим компонентом виконавської майстерності музиканта є володіння артикуляцією, адже вона відіграє велику роль у інтерпретації твору, виявляючи його виразно-смислову сутність. Автор зазначає, що в етимологічних та лінгвістичних джерелах артикуляція розуміється як «членороздільна вимова» і, що вона є реалізацією звукової сторони мови. На сучасному етапі розвитку музичного мистецтва артикуляція трактується як засіб музичної виразності, що пов’язаний зі способом зв’язної або членороздільної вимови музичних тонів [38].

Н.Пановою виконавська майстерність музиканта розглядається з позицій діяльнісного та особистісного підходів (як якісний рівень діяльності та як інтегральна властивість особистості). Дослідниця вважає, що виконавська майстерність музиканта – це якісний рівень діяльності, інтегральна якість особистості і система, що містить чотири взаємозв’язані підсистеми (мотиваційно-вольову, операціонально-технологічну, регулятивно-психологічну та індивідуально-творчу). Як якісний рівень діяльності виконавська майстерність вирізняється індивідуально-творчим характером, сформованістю виконавських умінь та навичок, психологічною готовністю до публічних виступів. Як інтегральна властивість особистості – є сукупністю спрямованості на виконавську діяльність, вольових якостей і духовності. На думку Н.Панової, мотиваційно-вольова підсистема відображає спрямованість особистості, інтереси, потреби, ціннісні орієнтири у професії, здатність регулювати свої дії та вчинки у відповідності з професійними цілями і завданнями; операціонально-технологічна охоплює весь спектр виконавських умінь і навичок, які є необхідними для створення і втілення музичного образу твору; регулятивно-психологічна включає володіння навичками психологічної підготовки до публічного виступу, здатність керувати своїм емоційно-психічним станом; індивідуально-творча пов’язана з творчістю виконавця, його здатністю до самостійної творчої інтерпретації музичних творів, з володінням

творчими вміннями та навичками [39].

Схожу точку зору має В.Білоус, яка відзначає, що музична майстерність виконавця є властивістю інтегральною: вона формується в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і виявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості. Автор стверджує, що історично склалося так, що коли мова заходила про музичну майстерність музиканта-інструменталіста, то брався до уваги лише один аспект – техніка володіння інструментом (при необхідному рівні музичної грамотності). Однак музична майстерність не обмежується лише рівнем суто технічної підготовки, а має складну структуру. Під структурою музично-виконавської майстерності В.Білоус розуміє систему таких елементів, яка забезпечує виконання музичного твору на високому технічному та художньому рівні. На думку дослідниці, структура музично-виконавської майстерності включає теоретичний, технічний, художній та суспільно-психологічний (комунікаційний) компоненти. Теоретичний компонент виконавської майстерності визначається музичною грамотністю.

Технічний компонент характеризує точність, швидкість, пластичність, лабільність, пристосованість та енергійність виконуваних музично-ігрових рухів, рівень володіння специфічно інструментальними прийомами з урахуванням акустичних можливостей інструмента та перцептивних властивостей виконавця, які дозволяють йому максимально виразне втілення музично-образної системи у виконуваному творі. Рівень сформованості цього компонента визначає віртуозність гри музиканта-інструменталіста.

Художній компонент майстерності дозволяє музиканту не тільки самою грою, а й рухами, мімікою, жестами, позою представляти художню цінність музичного твору, передавати слухачеві його емоційний зміст, викликати адекватні почуття, які прагне передати виконавець, створюючи інтерпретаторську концепцію музичного твору відповідно із задумами композитора. Цей компонент є головним, адже сенс існування музики з давніх часів полягав у тому, щоб викликати у слухача певні переживання. Саме цей компонент робить музику універсальним засобом спілкування для всіх народів і континентів. В цьому плані навіть мова не може

конкурувати з музикою. Художній компонент виконавської майстерності полягає і в інтерпретаторській осмисленості виконавського інтонування мікро-макроструктури і динаміки музичного твору, драматургії цілісної музичної форми виконуваного твору.

За В.Білоус, суть та значення суспільно-психологічного (комунікаційного) компонента полягає в спілкуванні зі слухачем за допомогою “мови тіла” (міміки, жестів, музично-ігрових рухів, пози, ін.). Автор підкреслює, що поведінка артиста на естраді є не тільки передаванням слухачам змісту музичного твору, створеного композитором, а ще й процесом його спілкування з публікою в концертному залі. Артист презентує себе не тільки грою, але також зовнішнім виглядом, поведінкою, своєю особистістю. Це стосується всіх без виключення музикантів: інструменталістів, диригентів, співаків. Тому, щоб досягти вершин виконавської майстерності, слід працювати не тільки над технікою гри, артистизмом виконання, але й над презентацією себе публіці (слухачам) – відзначає В.Білоус [40, с.5].

Ж.Карташовою майстерність музичного виконавства трактується як досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення відповідної епохи. Дослідниця відзначає, що виконавські здібності музикантів-інструменталістів знаходять місце в структурі психіки як якості мозку відображати об’єктивний світ, каналізуючи ці якості за конкретними психічними функціями. Операційні механізми засвоюються індивідом у процесі виховання і навчання, у загальній соціалізації, де виховання й навчання постають головним чинником розвитку даних здібностей. Вони не можуть бути привнесені ззовні, а завжди несуть у собі відбиток індивідуальності; зовнішні впливи обов’язково переломлюються через її внутрішні умови, а також певною мірою входять до складу вихідних умов навчання, створюючи якісну своєрідність – індивідуальний профіль обдарованості студента-інструменталіста [41, с.291-292].

В опануванні професії музиканта, формуванні й вдосконаленні його майстерності в процесі професійної підготовки, на думку Б.Асаф’єва важливим є синтез високої духовної культури і технічної досконалості [42].

В.Петрушин також підкреслює, що «мистецтво гри на музичному інструменті базується на принципі єдності художнього образу та технічної майстерності, яка дозволяє музиканту донести все, що він бажає виразити та висловити своїм виконанням. Постійне удосконалення технічної майстерності, зазначає В.Петрушин – це, по суті, робота музиканта над розширенням своїх можливостей у втіленні художніх образів» [43, с.148].

Н.Барсукова розглядає виконавську майстерність, спираючись на методологічні підходи та принципи. З точки зору системного підходу виконавська майстерність музиканта є: а) відносно самостійним цілим, що складається з когнітивної (музично-виконавські знання), регулятивної та комунікативної (спілкування зі слухацькою аудиторією) підсистем, що забезпечують різні форми взаємозв'язку музиканта-виконавця у професійній діяльності; б) зафіксованим утворенням у відношенні до професійної майстерності; в) процесом руху та розвитку її мікросистеми. Формування виконавської майстерності музиканта здійснюється у процесі виконавської діяльності, що дає нам змогу розглядати її з позицій діяльнісного підходу. Аксіологічний підхід спрямовує музиканта на усвідомлення об'єктивної та суб'єктивної значущості духовних і професійних цінностей світової та національної музичної культури. З огляду на це, музикант-виконавець виступає як транслятор художньо-естетичних ідеалів, а виконавська майстерність розглядається як засіб передачі у світ духовних та професійних (музичних, музично-педагогічних) цінностей виконавця. Завдяки виконанню музичного твору на високому рівні майбутній учитель музичного мистецтва вступає в діалог із ціннісною свідомістю слухача, пропонуючи йому вибір широкого спектру духовних та професійних цінностей [44, с.42, 4].

Ґрунтуючись на основних положеннях методологічного принципу розвитку, Н.Барсукова визначає виконавську майстерність музиканта як динамічне особистісне утворення, що формується в процесі музично-виконавської діяльності. З позиції принципу предметності, предметом виконавської майстерності музиканта є музичний інструмент, голос, хоровий колектив – в диригентсько-хоровій майстерності. Згідно принципу інтеріоризації-екстеріоризації, виконавська

майстерність музиканта базується на засвоєнні художньо-мистецького досвіду, музично-виконавських знань та умінь та наступному транслюванні засвоєних художньо-естетичних цінностей та смислів слухацькій аудиторії. Принцип єдності дозволяє розглядати поняття «виконавська майстерність музиканта», як єдність спеціальних здібностей та професійно важливих якостей (музикальність, артистизм, надійність у концертному виступі), набутих музично-виконавських знань (музично-теоретичних, музично-історичних, способів музично-виконавської діяльності) та умінь (виконавсько-технічних, рухо-пластичних, інтелектуально-інтерпретаційних, рефлексивних, саморегуляції). Принцип активності дозволяє розглядати виконавську майстерність як домінування продуктивної діяльності над репродуктивною, нетворчою [44, с.159-160].

В.Ходоровський виконавську майстерність розуміє як характеристику високого рівня виконавської діяльності музиканта, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні, донесення його характеру та змісту до слухачів. Науковець відзначає, що виконавська майстерність набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає як здатність до суб’єктивного усвідомлення образу об’єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен виконавської майстерності у формуванні майбутнього вчителя музики виявляється не в імітуванні способів діяльності, а у творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових [45, с.694].

Інструментальна підготовка є найважливішим компонентом фахової підготовки учителя в умовах навчання на факультетах мистецтв. Сучасні педагоги-музиканти (Л.Арчажникова, Б.Брилін, Т.Плесніна, О.Ростовський, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) всебічно вивчають різні аспекти цього складного явища та, зокрема, проблеми формування такої професійно значущої якості як виконавська майстерність.

Виконавська майстерність майбутніх педагогів-музикантів формується в процесі їхньої виконавської діяльності. Л.Гусейнова розуміє інструментально-

виконавську діяльність учителя як складний багатоаспектний і багатофункціональний процес, в якому зосереджуються величезні можливості для вияву музикантом власних творчих якостей, максимально розкривається його індивідуальність, віддзеркалюється набутий естетичний і виконавський досвід, асоціативні зв'язки. Як і будь-яка інша діяльність, вона передбачає наявність мотиву, що надає їй змістовності та відповідає інтересам, потребам, ціннісним естетичним орієнтаціям виконавця. Специфіка виконавської діяльності вчителя музики дозволяє розглядати інструментальну підготовку як важливий компонент професійного становлення студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

У процесі розвитку музично-педагогічної освіти склалася певна система інструментальної підготовки учителів музики загальноосвітньої школи, яка відрізняється від підготовки інструменталістів-виконавців у мистецьких вузах. Це зумовлено різними цілями та завданнями майбутньої практичної діяльності фахівців відповідного профілю. Якщо головною метою діяльності піаніста-виконавця є саме виконання творів і найповніше розкриття слухачам їх художнього змісту, то для вчителя музики такою метою є формування музичної культури учнів у процесі різноманітної музичної діяльності [46, с.3-17].

Своє вміння грати на музичному інструменті вчитель музики використовує як на уроці, так і в позаурочній діяльності. В процесі професійної підготовки майбутніх вчителів особлива увага приділяється формуванню в них майстерності гри на фортепіано, адже програма з музики передбачає прослуховування учнями великої кількості саме фортепіанної музики, крім того, під час вокально-хорової роботи, диригуючи однією рукою, вчителю більш зручно акомпанувати собі іншою на фортепіано, ніж, скажімо, на баяні, акордеоні чи домрі.

Під час інструментальної підготовки студент мистецько-педагогічної спеціальності має оволодіти низкою професійних умінь та навичок, що є необхідними у його майбутній практичній діяльності. Вчитель повинен вміти: виконувати музичні твори яскраво, образно та емоційно, утримувати увагу та зберігати контакт з дітьми впродовж їхнього звучання, акомпанувати сольному й

хоровому співу, показувати вступ хору й солісту, акомпанувати під час співу самому собі, читати з листка, транспонувати партію акомпанементу в різні тональності, підбирати по слуху мелодії й супровід популярних пісень, робити переклади партитур, грати в ансамблі тощо. Варто підкреслити, що оволодіння вміннями читання з листка, підбору по слуху та транспонування дозволяє вчителю швидко оволодіти широким репертуаром, освоїти та використовувати у роботі нові незнайомі твори, змінювати тональності творів на зручні для дитячих голосів та уникати їхнього форсування.

Виконавську майстерність вчитель використовує у навчальній, виховній, освітній та пропагандистський роботі. Тому так важливо, на думку І.Назаренко, постійно її вдосконалювати: ознайомлюватися з новими творами, відпрацьовувати швидке й усвідомлене засвоєння нотного тексту, поповнювати свій виконавський репертуар. Формування професійно-виконавських якостей учителя музики передбачає набуття загально-музичних теоретичних знань, умінь та практичних виконавських навичок, роботу над культурою і технікою виконання, вміння сприймати музику через осягнення її змісту з наступним втіленням у конкретному звучанні на інструменті.

Інструментально-виконавський репертуар вчителя містить твори різних епох, стилів та жанрів, однак, підкреслює І.Назаренко, за ступенем складності ці твори обов’язково повинні відповідати рівню його музичної підготовки. Особливе місце у виконавському репертуарі вчителя займають твори зі шкільної програми для слухання музики. І.Назаренко зазначає, що шкільний репертуар стосується не тільки уроку музики: він безпосередньо пов’язаний також з проведенням різноманітних позаурочних і позашкільних заходів (бесіди про музику, лекції-концерти, музичні вікторини, тематичні вечори тощо). Добираючи музичні твори для виконання у школі, вчитель керується завданнями виховання високого художнього смаку школярів, доступністю цих творів для сприйняття дітьми різних вікових груп, яскравістю і контрастністю виконуваного репертуару.

До виконавського репертуару вчителя, безумовно, мають бути включені музичні твори для різних вікових груп школярів: молодших, середніх і старших

класів. І якщо в початкових класах такі твори є не дуже складними, то репертуар для старших класів вимагає високого рівня сформованості професійних виконавських умінь та навичок. Якість виконання музичних творів слугує одним із показників педагогічної майстерності вчителя; до того ж, чим більший багаж п'єс, які вчитель у змозі виконувати на професійному рівні, тим вищий буде його авторитет та результати музично-виховної роботи з дітьми. Отже, стверджує І.Назаренко, творча робота вчителя музики в загальноосвітній школі ґрунтується на міцній музично-виконавській підготовці, забезпечити яку повинні, насамперед, заняття з основного музичного інструмента, в ході яких у майбутнього фахівця формується художня, методична і загальна педагогічна культура [47].

Завдання практичної виконавської діяльності спеціалістів у школі передбачають: володіння широкими та глибокими музично-теоретичними та методичними знаннями в галузі інструментально-виконавської діяльності; здатність виконувати музичні твори різних стилів, жанрів та форм; сформованість навичок та вмінь самостійної роботи над музичним репертуаром; уміння розкривати художній образ музичного твору на основі адекватного сприйняття, опрацювання та інтерпретації музичних творів; розвиненість музичного сприйняття, уяви, мислення та творчих здібностей [48, с.68].

Сучасні вимоги до організації та здійснення різних видів музичної та мистецької діяльності з учнями на уроках музичного мистецтва визначають багатоаспектність роботи вчителя музики в школі, що потребує від учителя не тільки системних і глибоких професійних знань, умінь та навичок, а й сформованості здатності до саморозвитку, самовдосконалення. І.Щербак зазначає, що реалізація усіх видів музично-виконавської діяльності учителя (сольне виконавство, самостійна робота над музичними творами, читання з листа, акомпанування, гра в ансамблі, творче музикування та імпровізація) повинні базуватись на синтезі виконавських та педагогічних якостей, розвинутому естетичному смаку та свідомому ставленню до музичного мистецтва [49, с.2].

Л.Арчажнікова підкреслює, що учителю музики належить першочергова роль у вирішенні проблем художньо-творчого розвитку молодого покоління. Від того,

яким буде сучасний учитель-музикант, коли вийде зі стін інституту, як він буде здійснювати свою подальшу діяльність, чи буде він здатний враховувати вимоги, що пред'являє до нього суспільство, передова теорія і практика педагогічної освіти, багато в чому залежить рівень освіченості, вихованості і духовної культури підростаючого покоління. В основі навчального процесу лежить організація діяльності викладача й тих, хто навчається. Оскільки вчитель прогнозує і визначає діяльність учнів, його власна діяльність, що формує їхні духовні й інтелектуальні якості, повинна бути спрямована на керування процесом навчання. Діяльність викладача може бути представлена як спеціально організована і свідомо керована система, в якій тісно взаємозв'язані різні сторони діяльності, комплекси знань і умінь, та в першу чергу ті, що формують світогляд майбутнього спеціаліста.

Л.Арчажнікова відзначає важливість виконавської діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи. Дослідниця вказує на те, що введення нової програми з музики значно підвищило роль вчителя як музиканта у широкому значенні цього слова: не просто пояснювати або подавати теоретичні знання, а вчити самою музикою; не тільки говорити, а вміти підкріпляти свої слова образною інтерпретацією; не давати готових рецептів, а запитувати і відповідати своїм виконанням. При цьому інструментальна підготовка розглядається Л.Арчажніковою як окремий випадок виявлення загальних закономірностей діяльності вчителя музики. Музично-педагогічна діяльність як синтез педагогіки і музичного мистецтва включає компоненти, що притаманні будь-якій учительській спеціальності, але такі, що набувають для учителя музики певну специфіку, яка пов'язана з його художньо-творчою діяльністю, із виконанням ним музично-освітніх, музично-виховних і просвітницьких функцій [50].

Є.Федорович наголошує: якщо музикант-виконавець якоюсь мірою може компенсувати недостатність ерудиції високим технічним рівнем, віртуозністю, то для вчителя музики цей шлях є закритим. Віртуозність вчителя музики не має самостійної цінності не тільки в силу її відносно невисокого рівня, але, перш за все, тому, що вона не має відповідного застосування. Для уроку музики у загальноосвітній школі необхідними є інші – не зовнішні, а внутрішні – якості [51].

Цю думку висловлював ще А.Рубінштейн, який, оцінюючи гру студентів педагогічного відділення Петербурзької консерваторії зазначав, що їхнє виконання має бути дуже задовільним в плані музикальності при можливій (допустимій) недостатній віртуозності [52].

Виконавська майстерність майбутнього вчителя музики визначається В.Федоришиним як високий рівень здатності до глибокого усвідомлення й розкриття змісту музичного твору шляхом застосування художньо-технічних засобів, що відповідають естетичним принципам емоційно-художнього мислення певної епохи. Виконавська майстерність студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів передбачає наявність широкої компетентності в галузі мистецтва, а також спроможність до вираження індивідуальної естетичної позиції у процесі художньо-образного тлумачення музики. Особливого значення науковцем надається здатності майбутнього вчителя захопити власним виконанням дитячу аудиторію.

В.Федоришин зазначає, що у процесі колективного музикування виконавська майстерність є феноменом вияву майбутнім учителем музики свого творчого "Я" через комплекс властивостей та особистісно-типологічних якостей. Виконавська майстерність є завжди індивідуальною та неповторною, як і сама особистість. Виконавство є проявом особливої художньо-естетичної цінності (у продукті такої діяльності у специфічній формі закріплюється складний процес творення нового, незвичайного, що і є саме творчістю). Майстерність виконання поєднує у собі прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, фактура, метро-ритм та ін.) та суб'єктивної його інтерпретації (інтонація, динамічні відхилення, тембр, диференціація звучності фактури та ін.). Ефективність виконання музичних творів залежить, у першу чергу, від пошуку доцільних виконавських засобів, спрямованих на виразне озвучення художньо-музичного образу, на переконливість його інтерпретаційного трактування. Провідними аспектами виконавської майстерності є емоційний, раціональний та технічний.

Педагогам-майстрам властивий індивідуальний стиль діяльності та творчої взаємодії, який ґрунтується на психологічних властивостях особистості педагога, на

особливостях його пізнавальної та емоційної сфери, а також на досвіді практичної діяльності. Саме в унікальності майстерності міститься відповідь на запитання, чому досвід педагогів-новаторів не завжди знаходить широке масове розповсюдження.

За В.Федоришиним, структура виконавської майстерності у процесі колективного музикування складається з мотиваційно-вольового, операційно-технологічного, комунікативного та діяльнісно-творчого компонентів. Мотиваційно-вольовий компонент характеризує сформованість мотивації до власної участі в колективному музикуванні та до керівництва оркестром. Операційно-технологічний компонент включає різноманітні виконавські уміння та навички. Комунікативний компонент визначає рівень оволодіння засобами продуктивного спілкування студентів як у ролі керівника, так і учасника колективного музикування. Діяльнісно-творчий компонент розкриває ступінь самостійності майбутнього вчителя музики у виконавсько-творчій діяльності [53, с.9-10].

І.Шелков основними компонентами структури виконавської майстерності вважає: емоційний, що відображає суб’єктивне сприйняття і безпосередню реакцію виконавця на музичний твір; нормативний, що передбачає наявність необхідних мистецтвознавчих знань, здатність до розкриття авторської концепції музичного твору, відтворення його жанрово-стильових та формоутворюючих ознак; ціннісний, що характеризує уміння виконавця узгодити музичну інтерпретацію твору з особистісними художньо-ціннісними орієнтаціями та уподобаннями, виявити власне естетично-оцінне ставлення до змісту музичних творів у процесі виконання; технічний, що виражає міру володіння виконавцем інструментальною технікою (звуковидобування, біглість тощо); публічно-регулятивний, що відображає уміння виконавця до регуляції та коригування власного психічного стану в умовах сценічної діяльності, здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді [54, с.53].

І.Мостова, здійснивши узагальнення досвіду Н.Гродзенської, Л.Данилевської, В.Шацької та аналіз діяльності вчителів музики різного рівня майстерності,

з'ясувала, що педагогічний та виконавський аспекти майстерності вчителя музики є рівнозначними, взаємодоповнюючими, взаємозв'язаними у досягненні взаємодії вчителя із школярами. Такі результати спонукали І.Мостову до введення в контекст власного дослідження узагальненого поняття педагогічно-виконавської майстерності учителя музики. Автор визначає педагогічно-виконавську майстерність як феномен вияву вчителем музики свого "Я" у педагогічній художньо-комунікативній діяльності через комплекс властивостей його особистості, який забезпечує вільне володіння музичним інструментом і собою у процесі втілювання художньої ідеї музичного твору для досягнення взаємодії із особистістю дитини з метою формування її музичної культури. Готовність майбутнього вчителя музики до реалізації педагогічно-виконавського задуму передбачає наявність мотиваційного компонента (характеру індивідуальних волінь особистості), когнітивного компонента (рівня професійної компетентності у єдності музичного, педагогічного і загальнокультурного елементів) та операціонального компонента (рівня професійної активності особистості та форм її реалізації) [55, с.3-17].

Реалізація педагогічно-виконавського задуму безпосередньо ґрунтується на сформованості інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Їхню феноменологічну сутність В.Ониськів визначає як сукупність автоматизованих рухових дій, спрямованих на художню інтерпретацію музичних творів. Інструментально-виконавські навички складаються із виконавських рухів, що об'єднані за змістом у відповідні ланцюжки (дії) з чіткою послідовністю окремих ланок. Сформованість виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки передбачає наявність відповідних умінь, ознакою яких є досконалість відтворення рухових актів [56].

Музикант-виконавець має володіти цілим арсеналом виконавських прийомів і засобів, задля відтворення у музиці багатства й розмаїття соціальних явищ і процесів [57, с.284]. Глибокі відомості про природу виконавських рухів у поєднанні з активно сприйнятими, всебічними й глибокими знаннями про предмет вираження – музичне мистецтво – визначають результативність виконавства. Синтез практичних навичок і теоретичних знань приводить до ефективності соціального художнього впливу.

Випускник вузу, вчитель музичного мистецтва у школі, повинен на високому технічному та художньому рівні вміти виконувати твори, які передбачені для слухання Програмою з музичного мистецтва для середніх загальноосвітніх закладів, а також ті, з якими він вважає за потрібне ознайомлювати дітей. Важливою для майбутнього педагога музиканта є також сформованість навичок акомпанементу: як власному співу, так і співу дітей під час розучування та виконання пісень. Володіння інструментом передбачають і деякі форми позаурочної та позашкільної культурно-освітньої роботи вчителя музичного мистецтва. Вимоги до рівня виконавської майстерності студентів-музикантів ще більш зростають, адже певна частина випускників мистецьких педагогічних закладів освіти буде працювати в дитячих музичних школах та інших закладах культури.

Ефективно поєднуючи виконавську діяльність із педагогічною, вчитель музики має можливість на уроці розв’язати ряд музично-виховних та музично-освітніх задач. Зокрема, педагогами-практиками, відзначалось підвищення активності сприймання музики дітьми під час її «живого» виконання в класі.

Отже, у визначенні сутності поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів слід враховувати педагогічну спрямованість їхньої виконавської діяльності на практичну реалізацію конкретних розвивальних, виховних та навчальних цілей і завдань.

Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати власне визначення досліджуваного поняття. Виконавську майстерність майбутніх педагогів-музикантів ми розуміємо як інтегральну властивість особистості, що передбачає: досконале володіння вміннями та навичками гри на музичному інструменті, вільне й творче їх використання у власній виконавській діяльності, високий рівень виконавської компетентності, багатство та глибину духовного світу, що втілюється у створенні яскравих особистісних інтерпретацій музичних творів, які дозволяють досягати максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізовувати багато інших педагогічних завдань.

Структура виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів складається з мотиваційно-вольового, когнітивно-ціннісного та творчо-діяльнісного

компонентів. Мотиваційно-вольовий компонент відображає спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення: існування потреби у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності; стійкість інтересу до спілкування зі слухацькою аудиторією; сформованість зацікавленості у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності; здатність регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань.

Когнітивно-ціннісний компонент характеризується широкою компетентністю у галузі мистецтва та сформованістю художньо-естетичних ідеалів. Він передбачає наявність системних знань: культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських; глибоке розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості; стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення; високу виконавська культуру та тонкий художній смак; здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача; систематичний пошук нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності.

Творчо-діяльнісний компонент виявляється у володінні технологією музично-творчої виконавської діяльності. Цей компонент включає: арсенал різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, доцільне їх застосування, модифікацію, розвиток та створення якісно нових в процесі актуалізації; сукупність музично-творчих та професійно важливих якостей (емпатії, рефлексії, музикальності, артистизму, надійності у концертному виступі, самостійності, творчої активності, ініціативності); вміння застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності; здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією; здатність до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації.

1.2. Особливості фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних університетах України

Фортепіанне навчання майбутніх педагогів-музикантів, зокрема з Китаю, здійснюється на музично-педагогічних факультетах українських педагогічних університетів. Процес навчання в умовах музично-педагогічних факультетів є «складною саморегульованою підсистемою вищої освіти» [58, с.3], що має свою внутрішню організацію, зумовлену специфікою майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

У педагогічних університетах України навчання гри на фортепіано відбувається на індивідуальних заняттях з дисциплін практичного циклу, таких як: основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас. У фаховій підготовці вчителя-музиканта ці дисципліни є фундаментальними, адже успішне оволодіння ними забезпечить майбутньому педагогу ефективне спілкування з учнями засобами музичного мистецтва. Крім того, майстерна гра на фортепіано є і показником, і складовою частиною професійної компетентності та педагогічної майстерності шкільного музичного вчителя.

На сучасному етапі розвитку професійної музично-педагогічної освіти фортепіанна підготовка в українських педагогічних університетах забезпечується комплексом навчальних програм відповідно до напрямів підготовки студентів, спеціальностей та навчальних планів. У зв’язку зі вступом України до європейського освітнього простору в сучасних програмах досягнуто компромісне узгодження між змістом фортепіанного навчання, що має глибоко специфічні традиції історичного та професійного становлення викладача-музиканта, та уніфікованими позиціями, які задокументовані у визначених співвідношеннях змісту модулів та наданих кредитів в годинах для всіх навчальних підрозділів університету [59, с.4].

Проаналізуємо навчальні програми, які визначають зміст фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України. Відповідно до багаторівневої будови освітньої кваліфікації Н.Гуральник

[59] було розроблено навчальні програми з дисциплін: «Основний музичний інструмент – фортепіано» для напрямів підготовки: бакалавр, спеціаліст, магістр (0202 – Мистецтво) та «Додатковий музичний інструмент – фортепіано» для напряму підготовки: бакалавр (0202 – Мистецтво). *Метою* навчальної програми з основного музичного інструменту є забезпечення достатнього рівня фахової компетентності з фортепіано, що дозволятиме використовувати його як один з головних інструментів педагогічної техніки викладача-музиканта в умовах кредитно-модульної освітньої технології на першому ступені навчання – бакалавраті, з подальшим удосконаленням фортепіанної майстерності студентів протягом наступного періоду навчання та його довершення в магістратурі, де передбачається продовження розвитку піаністичної, виконавської та методичної компетентності магістрів у фаховому оволодінні фортепіано, досягнення кожним з них вищого академічного та професійного рівня (за відповідною для вищої педагогічної школи спеціальністю та кваліфікацією). *Концепція* програми побудована за принципом концентризму, що передбачає повернення до раніше вивченого матеріалу для засвоєння складних понять на новому рівні складності із врахуванням нових науково-теоретичних положень. Зміст програми ґрунтується на таких *концептуальних положеннях*: свідоме поєднання основних постулатів історії і теорії загальної та музичної педагогіки; доцільність практичного опанування шедеврів світового музичного мистецтва різних епох, творів видатних композиторів XX століття, яскравих зразків української фортепіанної класичної та сучасної музики; використання традицій фортепіанної школи та новітніх індивідуально-особистісних педагогічних технологій, виконавських манер.

У навчанні гри на фортепіано єдиною і найпродуктивнішою формою засвоєння музичного матеріалу, на думку автора програми, яку поділяємо і ми, є індивідуальні заняття. Фортепіанне навчання студентів під час індивідуальних занять базується на принципі інтегративного засвоєння знань та формування відповідних вмінь, що сприяє послідовному, розгорнутому в часі процесу професійного становлення студента як піаніста, розвитку його музичних, виконавських та просвітницьких здібностей у їхній взаємодії. У програмі

зазначається, що індивідуальна навчальна програма студента з фортепіано на кожен семестр має бути спланована таким чином, щоб забезпечувати безперервний процес, який постійно ускладнюється, опанування нових музичних форм та жанрів творів, що входять до складу академічної програми (технічні п'єси, твори великої форми, поліфонія, різнохарактерні п'єси середньої та малої форми), перспективного професійного розвитку: удосконалення фортепіанної техніки, поліфонічного (темброваго, акустичного, звуковисотного тощо) слуху та мислення, відчуття і відтворення музичної драматургії твору великої форми, характерного виконання різних за образно-емоційним складом творів, постійного підвищення рівня фахової компетентності.

Програма з основного музичного інструменту містить тематичний план з орієнтовною кількістю годин на вивчення кожної теми по курсах, рекомендовані для вивчення списки методичної літератури та високохудожніх музичних творів різних епох, стилів, жанрів і форм, перелік передбачених для засвоєння студентами знань та вмінь у процесі здобуття ними фахової компетентності. За програмою зміст навчання гри на фортепіано спрямований на підготовку студентів до різних видів їхньої майбутньої професійної діяльності: просвітницької, виконавської, методичної та педагогічно-творчої. Від програми бакалаврів до програми магістрів підвищується рівень складності, глибина та обсяг опановуваних музичних творів.

Контроль за набуттям необхідних вмінь і навичок студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент – фортепіано» здійснюється за допомогою основних (державний іспит, курсовий іспит та залік, які проводяться у сесійний період) та допоміжних (академічний виступ та тести на: готовність до просвітницької діяльності, готовність до педагогічної практики, які відбуваються у міжсесійний період) засобів моніторингу. Основні форми контролю передбачають виконання напам'ять: під час державного іспиту – 4-ьох творів академічної будови різних стилів: частини твору великої форми (концерту, сонати) або варіацій; поліфонічного твору; двох п'єс (один твір може бути повтореним з попередніх років навчання); під час курсового екзамену – 4-ьох творів академічної будови з семестрового індивідуального робочого плану-програми; під час заліку – 2-ох

різнохарактерних творів, один з яких – частина сонатної форми (варіації) або поліфонія, другий – п'єса. Допоміжні форми контролю передбачають виконання напам'ять: під час академічного виступу – 2-ох різнохарактерних творів; під час тестування на готовність до просвітницької діяльності – окремих творів, зокрема, ансамблевих п'єс, у відкритих лекціях-концертах, студентській філармонії із використанням художніх творів інших видів мистецтва. Тестування на готовність до педагогічної практики складається з теоретичної та практичної частини. Теоретична частина полягає у підготовці студентом невеликої (до 5-ти хвилин) усної анотації до виконуваних творів. В анотації студент повинен: вербально відтворити образно-емоційний зміст музичних творів; викладення матеріалу підпорядкувати віковим особливостям учнів; запропонувати школярам проект творчих завдань, спрямований на зосередження їхньої слухової уваги та художнього уявлення на сприйманні запропонованих музичних творів. Практична частина передбачає самостійне опанування студентом добірки музичних творів (5-7), довершене художнє виконання цих творів по нотах (до 10-12-ти хвилин) та власну усну анотацію до виконуваних творів. Тематика добірок повинна відповідати вимогам чинних на сьогоднішній день в Україні програм з музики, музичним інтересам сучасних школярів та високим музично-естетичним ідеалам.

Програма державного іспиту для магістрів має певні відмінності від програми для бакалаврів та спеціалістів. Вона передбачає виконання напам'ять декількох фортепіанних творів (велика форма, поліфонічний твір, середня форма чи цикл п'єс, окремі різнохарактерні п'єси) вищого рівня складності тривалістю звучання 35-40 хвилин. Крім того, у магістратурі як допоміжна форма контролю проводиться тест на виконавську майстерність, який передбачає публічне сольне виконання концертної програми з фортепіанних творів різних за стилями, жанрами, формами та характером упродовж 35-40 хвилин; виступи у республіканських та міжнародних професійних конкурсах виконавців і олімпіадах з фаху (серед студентів вищих мистецьких вузів, магістрів та піаністів-педагогів).

Згідно із програмою з «Основного музичного інструменту – фортепіано» критеріями оцінки знань та умінь є: 1. довершене виконання всіх музичних творів

індивідуального навчального плану-програми; 2. технічне опанування фортепіанної фактури музичних творів; 3. художньо-переконлива інтерпретація твору; 4. стильова та жанрова відповідність авторському задуму; 5. підвищення рівня фахової компетентності, виконавської майстерності студента з кожною наступною програмою [59].

У комплексній підготовці майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних університетах України, для яких основним музичним інструментом є скрипка, баян, акордеон, бандура, гітара та ін., важливе місце займає фахове оволодіння додатковим інструментом. Метою навчального курсу «Додатковий музичний інструмент – фортепіано», як зазначається у програмі розробленій Н.Гуральник для напряму підготовки: бакалавр (0202 – Мистецтво), є поліпшення підготовки студентів 1-их-2-их курсів з фортепіано, набуття музичного досвіду, формування вмінь та навичок, що дозволятимуть ширше використовувати фортепіано у навчальній роботі (при вивченні сольфеджіо та гармонії, для читання й аранжування хорових партитур і т.і.) та подальшій педагогічно-творчій діяльності. Програма з додаткового музичного інструменту містить перелік передбачених для засвоєння студентами під час навчання гри на фортепіано знань та вмінь, тематичний план з орієнтовною кількістю годин на вивчення кожної теми по курсах, рекомендовані для вивчення списки методичної літератури та музичних творів різних жанрів і форм, фортепіанних ансамблів, творів для читання з листка та ескізного ознайомлення [59].

Знання, вміння та навички набуті студентами на заняттях з основного й додаткового музичних інструментів використовуються, поглиблюються та збагачуються у процесі вивчення курсу «Концертмейстерський клас та ансамбль». За програмою, що розроблена О.Соколовою [60] для напряму підготовки: спеціаліст (0202 – Мистецтво), метою цього курсу є підготовка майбутніх вчителів до педагогічного керівництва музичним вихованням молоді засобами концертмейстерського супроводу та гри у фортепіанному ансамблі. В основу змісту курсу покладено класичний вітчизняний та зарубіжний досвід фортепіанного ансамблевого виконавства, прогресивні досягнення мистецької і, зокрема, музичної

педагогіки, а також матеріали сучасних авторських методик. Опанування дисципліни «Концертмейстерський клас та ансамбль» в умовах вищого навчального закладу відбувається під час індивідуально-групових занять і передбачає формування в студентів знань з: історії ансамблевого виконавства, методики навчання гри в ансамблі, основних стилів, жанрів та форм ансамблевих творів, специфічних прийомів та засобів концертмейстерської роботи, методів розвитку творчої активності учнів, вокального та камерно-інструментального репертуару, термінології пов'язаної з концертмейстерською практикою; а також вмінь: професійно відбирати музичний репертуар для ансамблевого виконання, грамотно і вільно читати нотний текст з листка, ескізно охоплювати фактуру музичного твору, застосовувати методи спрямовані на формування почуття ансамблю, транспонувати музичні твори з оригінальної тональності у більш зручну для співу.

Основною формою рейтингового контролю з концертмейстерського класу та ансамблю є залік. Програма на залік має складатися з 2-ох різнохарактерних різностильових музичних творів: інструментального ансамблю (фортепіанний дует, скрипка і фортепіано, віолончель і фортепіано, альт і фортепіано, кларнет і фортепіано, флейта і фортепіано) та вокально-інструментального ансамблю (арії, романси та пісні у супроводі фортепіано). Альтернативною формою звітності може бути відкритий концертний виступ.

Критеріями оцінки якості виконання програм О.Соколовою визначено: 1. досконалість виконання всіх музичних творів індивідуального навчального робочого плану; 2. художньо-переконлива інтерпретація творів; 3. стильова та жанрова відповідність авторському задуму; 4. сформованість почуття ансамблю.

Програма з дисципліни «Концертмейстерський клас та ансамбль» містить тематичний план з розподілом навчального часу за розділами роботи та видами занять, рекомендовані для виконання в інструментальному ансамблі: фортепіанні дуети; твори для скрипки й фортепіано, альта й фортепіано, кларнета й фортепіано, флейти й фортепіано; арії, романси та пісні; твори для самостійного вивчення (читання з листка та транспонування); рекомендовану методичну літературу [60].

Важливими у забезпеченні комплексного підходу до фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних університетах України є також предмети теоретичного циклу: методика викладання дисципліни кваліфікації у вищій школі; теорія та історія фортепіанного мистецтва. За програмою створеною Т.Гризоглазовою [61] для напряму підготовки: магістр (0202 – Мистецтво), проходження в магістратурі курсу «Методика викладання дисципліни кваліфікації у ВШ» передбачає формування у студентів професійних педагогічно-піаністичних компетенцій, що ґрунтуються на знаннях: основних методів навчання у фортепіанному класі; сучасних освітніх технологій та особливостей їх впровадження у педагогічний процес фортепіанного навчання; особливостей розвитку музичних здібностей школярів; основних методів та форм роботи над різностильовими та різножанровими фортепіанними творами; особливостей планування педагогічного процесу фортепіанного навчання; специфіки розвитку художньої фортепіанної техніки; методики читання нотного тексту з аркуша; особливостей формування навичок самостійної роботи учнів у процесі фортепіанної підготовки; та уміннях: оперувати основними методами фортепіанного навчання; застосовувати сучасні освітні технології у педагогічному процесі фортепіанного навчання; оперувати методами та прийомами роботи над різностильовими та різножанровими фортепіанними творами; планувати педагогічний процес фортепіанного навчання; формувати навички самостійної роботи учнів у процесі фортепіанної підготовки; розвивати музичні здібності учнів; розвивати художню фортепіанну техніку учня-піаніста; читати нотний текст з аркуша.

В програмі з методики викладання гри на фортепіано автором представлено орієнтовний тематичний план з розподілом годин на вивчення кожної теми відповідно до запланованих двох модулів, визначено інформаційний обсяг навчальної дисципліни, запропоновано теми для самостійного опрацювання студентами, рекомендовано для вивчення основну та допоміжну літературу.

Підсумковий контроль успішності навчання здійснюється у формі заліку. Під час проходження курсу також проводиться вхідний, поточний та модульний контроль. Вхідний контроль відбувається на першому занятті у формі усної

співбесіди з метою визначення рівня знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін, музичної педагогіки, а також базового курсу «Методика викладання дисципліни кваліфікації у ВШ», що були набуті на попередньому етапі підготовки. Поточний контроль проводиться у формі усного опитування під час семінарських занять з тематики курсу (для кожного студента окремий варіант запитань, які потребують письмової відповіді). Модульний контроль здійснюється 2 рази у 9 семестрі з метою виявлення за допомогою опитування знань, умінь та набутих компетенцій студентів. Формами модульного контролю є виконання: індивідуальних та підсумкових залікових завдань [61].

Програма спецкурсу за кваліфікацією з «Теорії та історії фортепіанного мистецтва», що розроблена Н.Лисіною [62] для напряму підготовки: магістр (0202 – Мистецтво), спрямована на вивчення студентами під час навчання у магістратурі методико-теоретичних засад фортепіанного виконавства в історичному аспекті розвитку європейських та вітчизняних клавірних шкіл. Метою цього спецкурсу є розширення художнього та музичного тезаурусу студентів, підвищення рівня їх теоретичної підготовки, збагачення слухового досвіду через поглиблене вивчення стилістики фортепіанного виконавства. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні знати: характерні риси фортепіанної творчості видатних музикантів, особливості історичного розвитку клавірного виконавства і фортепіанної педагогіки, творчі біографії видатних піаністів XVI-XXIст., погляди видатних педагогів-піаністів минулого, характеристики головних педагогічних фортепіанних шкіл сучасності різних країн світу; та вміти: аналізувати виконавську майстерність піаністів минулого і сучасності, узагальнювати досвід виконавців-піаністів, користуватися досягненнями різних виконавських стилів і шкіл, переносячи і привласнюючи їхні здобутки до власної піаністичної виконавської та асистентської практики, стилістично грамотно виконувати музичні твори з власного репертуару різних історичних напрямків, форм і жанрів, аналізувати та порівнювати різні інтерпретації одного твору в співставленні між собою і з власним виконанням, сприймати різні виконавські стилі та професійно рецензувати інтерпретаторів у паралельній оцінці учнів-піаністів та видатних майстрів.

Програма з «Теорії та історії фортепіанного мистецтва» містить орієнтовний тематичний план з розподілом годин за видами аудиторних занять (лекцій, семінарів, індивідуальних) та самостійної роботи, інформаційно-змістовий обсяг навчальної дисципліни, рекомендовану для вивчення літературу.

Підсумковий контроль успішності навчання здійснюється у формі іспиту. Під час проходження курсу також проводиться вхідний, поточний та модульний контроль. Вхідний контроль відбувається на першому занятті у формі усної співбесіди з метою визначення рівня знань студентів з філософії, історії музичного мистецтва, історії культури, що були набуті на попередньому етапі підготовки. Поточний контроль проводиться у формі усного опитування під час семінарських занять з тематики курсу. Модульний контроль здійснюється за допомогою опитування 2 рази у 10 семестрі з метою виявлення у студентів набутих знань, умінь та компетенцій. Формами модульного контролю є: тести, виконання індивідуальних та підсумкових тестових завдань [62].

Наприкінці навчання у магістратурі (в останньому семестрі) майбутні педагоги-музиканти отримують можливість виявити усі набуті в процесі фортепіанної підготовки у ВНЗ знання, вміння та навички під час проходження (протягом шести тижнів) асистентської практики. Згідно із програмою створеною А.Зайцевою [63] метою викладання навчальної дисципліни “Магістерська асистентська практика” є підготовка магістрантів-піаністів до професійної діяльності «викладача спецінструменту», відповідно до державного класифікатора педагогічних спеціальностей Міністерства праці і соціальних відносин України. У програмі врахований перелік вимог до фахівців мистецьких спеціальностей, передбачених Державними стандартами вищої школи, програмних вимог до умінь та навичок студентів з курсу «Основний музичний інструмент», методик викладання фахових дисциплін, педагогіки мистецького спрямування тощо.

Особливістю магістерської асистентської практики є те, що вона проходить у реальних умовах професійної діяльності педагога-музиканта. Асистентська педагогічна практика спрямована на: формування у студентів-магістрів психолого-педагогічних, методичних та спеціальних фахових умінь викладання навчальної

дисципліни фортепіано у системі вищої школи; оволодіння досвідом використання на практиці інноваційних педагогічних технологій та сучасних методик навчання гри на фортепіано; формування у магістрів морально-етичних якостей викладача вищої школи; розвиток потреби у самоосвіті, самовихованні, самовдосконаленні; підвищення рівня цілепокладання; формування індивідуального творчого стилю викладання предмету за кваліфікацією; удосконалення практичних умінь та їх застосування у конкретних педагогічних ситуаціях у відповідності до форм і видів роботи зі студентською аудиторією; стимулювання фахового мислення, здатності до самоорганізації виконавсько-фахових дій, активізацію рефлексивних процесів; формування загальнокультурної ерудиції студентів, розширення їхніх знань про історію фортепіанного мистецтва.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні знати: методику викладання гри на фортепіано; досвід видатних педагогів-виконавців; та вміти: планувати, проектувати, аналізувати й коригувати власні педагогічно-виконавські дії та спрямовувати виконавську діяльність учнів на уроці; аналізувати фортепіанну фактуру музичних творів; аналізувати музичні твори; створювати художньо-педагогічну інтерпретацію музичних творів для фортепіано; грамотно відрізняти стильові та жанрові особливості мистецьких творів; володіти методикою організації імпровізаційно-творчої діяльності учнів; бути здатними до реалізації творчого потенціалу в процесі виконавської та педагогічної діяльності; творчо використовувати власний художньо-педагогічний досвід та досвід кращих учителів; вміти добирати репертуар з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів, складати індивідуальний план заняття, композиційно вибудовувати урок.

Зміст асистентської практики включає організаційно-методичну, науково-дослідну та виховну діяльність студента-магістра у ЗВО. Навчально-методичний блок передбачає: ознайомлення з роботою кафедр Інституту мистецтв (вивчення навчальних програм окремих дисциплін); аналіз стану методичного та матеріально-технічного забезпечення навчальних кабінетів, аудиторій; участь у засіданнях кафедри, роботі методичних та науково-практичних семінарів, у проведенні фестивалів і конкурсів; аналіз 8 відвіданих занять відповідно кваліфікації «викладач

спецінструменту»; розробку планів-конспектів та проведення індивідуальних занять зі студентами відповідно до кваліфікації; проведення занять відповідно до кваліфікації, в тому числі одного відкритого: 4 фрагменти індивідуальних занять (по 20-30 хв.) та 4 повних індивідуальних заняття (по 1 академічній годині); самоаналіз 1 проведеного заняття (на вибір).

Науково-дослідницький блок включає: ознайомлення з планами наукової роботи кафедри (відповідно до кваліфікації); підготовку студентських наукових конференцій та участь у них; написання наукової статті за темою дослідження; проведення власного наукового дослідження (діагностика, апробація його результатів); розробка студентом-магістрантом методичної частини магістерського дослідження із використанням планів-конспектів та інших методичних матеріалів.

Концертно-виховний блок передбачає: ознайомлення з планами виховної роботи Інституту мистецтв на навчальний рік; допомогу кураторам академічних груп у проведенні виховної роботи, організації музично-виховних заходів зі студентами; проведення власних концертних виступів та просвітницьких заходів (згідно вимог профільної кафедри).

По-закінченні асистентської практики магістрант має підготувати й надати для перевірки таку звітну документацію: 1) письмовий звіт про здійснену роботу; 2) характеристику, що надана викладачем-методистом за результатами роботи практиканта; 3) педагогічний щоденник, до змісту якого включається: індивідуальний план роботи (дати занять зі студентами, концертно-виховних заходів тощо); педагогічний аналіз 8 відвіданих занять, що були проведені викладачами університету або магістрантами-практикантами; самоаналіз 1 проведеного заняття (на вибір); письмова психолого-педагогічна характеристика особистості студента, з яким працював магістрант; 4) плани-конспекти практичних занять, що були підготовлені та проведені зі студентами: магістрантам за кваліфікацією «викладач спецінструменту» необхідно представити 4 плани-конспекти повних індивідуальних занять (по 1 академічній годині) та 4 фрагменти індивідуальних занять (по 20-30 хв.); 5) протокол проведення відкритого заняття; 6) сценарій мистецько-виховного заходу (або програму концерту).

У програмі створеній А.Зайцевою, критеріями оцінки роботи магістранта під час походження асистентської практики визначено: ґрунтовність фахових знань (рівень оволодіння методикою викладання гри на фортепіано; використання досвіду видатних педагогів-виконавців); ґрунтовність фахових вмінь (вміння добирати репертуар з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів; вміння аналізувати музичні твори; вміння створювати художньо-педагогічну інтерпретацію музичних творів для фортепіано; вміння складати індивідуальний план заняття, здатність композиційно вибудовувати урок); комплексність використання доцільних методів і прийомів навчально-репетиційної діяльності у виконавському класі; рефлексія власних виконавсько-фахових дій, прагнення до творчої педагогічної та методичної самореалізації. При діагностиці успішності навчання оцінюється участь студента у публічних академічних вечорах, тематичних виконавських конкурсах, лекціях-концертах, музичних фестивалях тощо; індивідуальна педагогічно-виконавська творчість.

Програма з «Магістерської асистентської практики» містить: критерії розрахунку рейтингових балів за викладацьку (магістерську) практику у ЗВО (100-бальна шкала); зразок оформлення педагогічного щоденника магістранта-піаніста за результатами асистентської практики; орієнтовну схему педагогічного аналізу відвіданих практикантом занять; зразок оформлення протоколу проведеного індивідуального (практичного) заняття; зразок оформлення протоколу проведеного групового (лекційного або практичного) заняття; зразок написання плану-конспекту індивідуального заняття; орієнтовну схему педагогічного самоаналізу проведеного магістрантом заняття зі студентом; план письмового звіту магістранта-піаніста за результатами асистентської практики; рекомендовану літературу [63].

Отже, зміст фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України визначено у програмах практичного циклу: «Основний музичний інструмент – фортепіано» для напрямів підготовки: бакалавр, спеціаліст, магістр (0202 – Мистецтво), «Додатковий музичний інструмент – фортепіано» для напряму підготовки: бакалавр (0202 – Мистецтво), «Концертмейстерський клас та ансамбль» для напряму підготовки: спеціаліст (0202

– Мистецтво), «Магістерська асистентська практика» для напряму підготовки: магістр (0202 – Мистецтво) та теоретичного циклу: «Методика викладання дисципліни кваліфікації у ВШ» для напряму підготовки: магістр (0202 – Мистецтво), спецкурс за кваліфікацією «Теорія та історія фортепіанного мистецтва» для напряму підготовки: магістр (0202 – Мистецтво). Проходження вищезазначених курсів забезпечує комплексний підхід у фортепіанній підготовці студентів під час навчання у педагогічно-мистецьких ВНЗ та дозволяє отримати необхідні для успішної реалізації у професії знання, вміння та навички. Т.Маріупольська зазначає, що багатомірні, багатопланові та універсальні компетенції гуманітарного та технологічного порядку, які отримують випускники музичних факультетів педагогічних ВНЗ, забезпечують затребуваність на ринку праці такого спеціаліста і дозволяють йому достатньо успішно адаптуватися в сучасних, зовсім непростих соціально-політичних і економічних умовах [64].

Фортепіанне навчання студентів на музично-педагогічних факультетах українських педагогічних університетів ґрунтується на педагогічному досвіді та методичних засадах видатних піаністів-виконавців та педагогів, таких як Л.Баренбойм, Ф.Блуменфельд, Ф.Бузоні, А.Гольденвейзер, І.Гофман, К.Ігумнов, Г.Коган, М.Лонг, Ф.Ліст, Ф.Шопен, М.Метнер, Г.Нейгауз, А.Ніколаєв, В.Пухальський, А. і М.Рубінштейни, В.Сафонов, С.Фейнберг, Р.Шуман та ін. З цього приводу О.Федорович зазначає: якщо розглянути зміст професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів педвузів, то стає ясно, що його музично-теоретична, музично-історична і виконавська складові не є породженням системи музично-педагогічних факультетів як такої, а запозичені з традицій вітчизняної професійної музичної освіти (Е.Абдуллін). Зрозуміло, цей зміст пройшов процес тривалої адаптації до потреб професії вчителя музичного мистецтва, але загальні принципи професійної музичної освіти продовжують діяти, що багато в чому і зумовлює високий професійний рівень підготовки вітчизняних вчителів-музикантів [65]. Так, провідним принципом фортепіанного навчання майбутніх педагогів музичного мистецтва у ЗВО є забезпечення єдності їхнього технічного та художнього розвитку.

Слід відзначити, що різні аспекти практичної підготовки педагогів-музикантів досліджувалися Л.Арчажніковою, Е.Абдулліним, О.Апраксіною, Д.Кабалевським та ін. Сучасна методологія освіти та виховання студентів-музикантів у педагогічних університетах України передбачає підпорядкування традиційних, апробованих протягом багатьох століть методів і форм навчання гри на фортепіано специфіці їхньої майбутньої фахової діяльності, а саме: здійсненню ними музично-освітніх, музично-виховних і просвітницьких функцій. Як відзначає Л.Арчажнікова, вчитель музичного мистецтва має бути музикантом в широкому значенні цього слова: не просто пояснювати або підносити теоретичні знання, а вчити самою музикою; не тільки говорити, а вміти підкріплювати свої слова образною інтерпретацією; не давати готові рецепти, а питати й відповідати своїм виконанням [66]. У своїй майбутній діяльності педагог-музикант повинен буде сформувати у своїх вихованців художній смак, долучити до багатої музичної спадщини, навчити слухати і розуміти музику. Недарма багато поколінь педагогів-дослідників визнавали та підкреслювали виключно важливу роль вчителя музичного мистецтва у процесі художньо-творчого становлення особистості школяра (Б.Асаф'єв, Ю.Алієв, Л.Баренбойм, Д.Кабалевський, С.Шацький, В.Шацька і ін.).

Володіння фортепіано є дійсно провідним вмінням вчителя музичного мистецтва, адже на уроці йому доводиться бути виконавцем, ілюстратором та акомпаніатором, а в позаурочний час застосовувати своє вміння в лекціях-концертах, на заняттях у гуртках тощо. Фортепіано є оптимальним інструментом для уроків музичного мистецтва: на фортепіано вигідно звучать фрагменти з опер, балетів та симфоній, використовуючи фортепіано зручно розучувати пісню: однією рукою вчитель може диригувати, а іншою акомпанувати чи грати партитуру, крім того, згідно з програмою школярі мають ознайомитися з великою кількістю саме фортепіанних творів. Л.Арчажнікова зазначає, що виконуючи різні твори вчитель знайомить школярів з історією їхнього створення, вчить розрізняти стилістичні особливості та засоби музичної виразності різних композиторських шкіл, розпізнавати основні риси гомофонно-гармонічної та поліфонічної фактури. Виконувати твори вчитель повинен яскраво, образно, емоційно, переконливо,

перебуваючи у постійному контакті з класом [66]. Тобто йдеться не про виконання як таке, а про здатність подавати (презентувати) музичний матеріал саме шкільній аудиторії, й робити це задля реалізації музично-виховних завдань. Т.Палагіна відзначає, що інструментальне виконання в класі вимагає від учителя вміння зосередити увагу дітей у процесі виконання музики на тих сторонах музичного твору, які пов'язані з розкриттям теми шкільного уроку [67].

На жаль, доступність звуковідтворювальної апаратури та найширший вибір аудіозаписів знижують виконавську активність вчителів музичного мистецтва, формують у них звичку замінювати живе виконання відтворенням у запису. В умовах, коли більша частина звукового матеріалу сприймається дітьми в звукозапису, цінність «живого» звучання музики у виконанні вчителя зростає. «Саме безпосередній контакт з учителем-музикантом і слухання змістовної музики у його виконанні здатні зацікавити дитину і скорегувати ту явну диспропорцію, яка у даний час існує на користь музики розважальної, бездуховної», – стверджує О.Попова [68, с.3]. На думку Д.Кабалевського [69], будь-який механічний запис має бути лише доповненням до живого виконання, а не його заміною. Живе виконання має великий емоційний вплив на учнів, крім того, виконуючи «наживо» вчитель може зупинитися, повторити якесь місце, звертаючи увагу школярів на окремі моменти музичної виразності, й нарешті, вчитель, який вміє грати завжди буде в дітей у більшому авторитеті, ніж той, що не володіє ніяким інструментом.

За Л.Арчажніковою завдання виконавської діяльності вчителя в школі передбачають: вміння виконувати твори різні за стилем і формою інструментального письма; вміння розкривати художній образ музичного твору на основі точного прочитання нотного тексту і власного виконавського досвіду; володіння навичками самостійної роботи над музичним твором; знання специфіки виконання репертуару, що включений до шкільної програми зі слухання музики (вміння виконувати фрагменти, епізоди творів, інтонації, зупиняючи увагу дітей на найбільш виразних чи значних моментах) [70, с.68].

Під час уроку вчитель має розказати про музику, зіграти музичні твори, на прохання дітей підібрати музику на слух, прочитати з листка або транспонувати.

Проведення уроку музичного мистецтва хоча й передбачає попереднє складання плану, на практиці не піддається вкладанню у схему і тому ґрунтується на педагогічній імпровізації [70, с.98].

Отже, вчитель музичного мистецтва має бути готовим до творчого проведення всіх форм уроку в школі та позакласних занять. Тому метою фортепіанного навчання на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів України є не готовність випускників до концертної діяльності чи високі піаністичні досягнення, а формування в них високої виконавської культури, яка відповідатиме різнобічності їхньої діяльності у школі [70, с.27], точніше сказати, забезпечуватиме багатоплановість цієї діяльності.

У дослідженні специфіки фортепіанного навчання педагогів музикантів з Китаю слід приділити увагу висвітленню особливостей його організації. Фортепіанне навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю у педагогічних університетах України передбачає: 1.оволодіння технікою гри на інструменті у її широкому розумінні, а саме, комплексом технологічних засобів необхідних для реалізації художніх задумів; 2. набуття інтерпретаційних вмінь; 3. розвиток музичних здібностей; 4. опанування педагогічного репертуару; 5. засвоєння методів роботи над музичними творами; 6. формування виконавської манери та сценічної культури; 7. розвиток інтелектуальної, естетичної та духовної сфер. Як справедливо зазначає А.Гольденвейзер, «вчити грати на фортепіано – не механічна справа. Музика тісно пов'язана з усіма душевними переживаннями людини, в ній обов'язково відбивається її духовний світ. Навчання музиці нерозривно пов'язане з вихованням людини, виховувати ж іншого можна тільки виховуючи самого себе» [71, с.27].

Традиційно основою набуття піаністичної виконавської майстерності є вивчення різноманітних музичних творів. Навчальний фортепіанний репертуар майбутніх педагогів-музикантів з Китаю складається з етюдів, п’єс (кантиленного та віртуозного характеру), поліфонічних творів, творів великої форми (інструментальних концертів, сюїт, сонат, варіацій, рондо), творів шкільної програми зі слухання музики, творів для ескізної роботи, читання з аркуша,

підбирання на слух, транспонування, гам та вправ на різні види техніки, інструментальних ансамблів, арій, романсів та пісень. У процесі навчання гри на фортепіано використовуються такі форми роботи над музичними творами: вивчення творів за програмою, ескізне опрацювання творів, читання з листка, транспонування, підбір на слух.

Розпочинається фортепіанне навчання в українських педагогічних університетах зі складання індивідуального репертуарного плану. Тут перед педагогами музично-педагогічних факультетів постає нелегке завдання. Обрані твори мають відповідати особливостям індивідуального розвитку студента, сприяти його подальшим успіхам, допомагати якнайшвидшому та найяскравішому розкриттю його найкращих задатків й усуненню недоліків, розширювати його музичний кругозір, бути різноманітними за стилями, жанрами, формами, характером, темпами, тональним планом, знайомити з високохудожніми зразками творів видатних композиторів, сприяти всебічному музичному розвитку та бути корисними у майбутній професійній діяльності, готувати до неї. У навчально-виховному процесі українських педагогічних університетів, як правило, використовуються найкращі зразки світової класичної та сучасної музики. Вивчаючи різнопланові за стилем та жанрами твори, студенти навчаються осягати їхній емоційно-художній зміст та розкривати головні естетично-образні позиції композитора. Застосування високохудожнього матеріалу є вкрай важливим у вирішенні завдань виконавського та загальноестетичного розвитку молодого музиканта, вдосконаленні його професійних навичок, адже «ми вчимося у тих творів, які ми граємо» [72, с.214].

З точки зору Н.Фролової, в силу специфіки умов, у яких функціонують музично-педагогічні заклади (дефіцит часу для самостійних домашніх занять на фортепіано; особливі вимоги до технічної оснащеності вчителя, що відрізняються від вимог, що пред'являються до професійного концертанта та ін.) цілком припустимим і виправданим є крен в сторону художньо-змістовного матеріалу, що не виключає, зрозуміло, звернення до вправ у тих випадках, коли це необхідно [73].

Важливо включати до репертуару студентів музично-педагогічних факультетів твори, які вони зможуть використати у майбутній педагогічній діяльності, виконати безпосередньо перед учнівською аудиторією. Складаючи репертуарний план викладач обов'язково має враховувати вподобання студента: це збільшує інтерес до занять, пожвавлює процес вивчення творів, сприяє розвитку індивідуальності та самостійності. О.Алексєєв радить особливо піклуватися про підбір програми для виступів (екзаменів, концертів), щоб показати учня найбільш різноманітно, різнобічно та виявити його досягнення [74, с.44].

Варто підкреслити, що обираючи репертуар для студентів з Китаю, викладач має зважати на рівень їхньої попередньої фортепіанної підготовки, який зумовлений попереднім досвідом фортепіанного навчання. А він дуже різний: хтось закінчив у себе в країні музичну школу, хтось – музичне училище, хтось – музичний університет чи консерваторію (можливо й українську), а хтось – займався з викладачем приватно вдома. Відповідно рівень володіння інструментом в китайських студентів є як достатньо високий, так і дуже низький. Звичайно, це певним чином ускладнює процес фортепіанного навчання. Однак, велика повага студентів з Китаю до особистості педагога, увага до його зауважень, старанність і бажання мати високий виконавський рівень, хоч і не повною мірою, але компенсують вищезазначені труднощі.

Реалізація наміченого плану відбувається в процесі індивідуальних занять, на яких перевіряється домашнє завдання, проводиться робота над репертуарними творами в класі, окреслюється характер і нюанси роботи вдома. На індивідуальних заняттях студенти навчаються долати піаністичні труднощі та опановують принципи роботи з музичними творами. В процесі роботи над музичними творами викладач фортепіано повинен сприяти: 1. осягненню учнем художнього задуму твору, глибокому проникненню в його зміст та характер, розумінню стильових та жанрових особливостей; 2. розвитку в учня творчих якостей, активізації самостійного мислення та постійного контролю слуху і свідомості в процесі гри на інструменті; 3. формуванню системи засобів та прийомів для найбільш досконалого втілення творчого задуму, тобто – оволодінню фортепіанною технікою: якісним

звуковидобуванням, різними видами туше, педалізацією, аплікатурними принципами, фразуванням, динамічними контрастами, агогікою, різними видами суто технічних труднощів [75, с.34-35].

Робота над твором ведеться у декілька етапів. На думку Л.Арчажнікової, поетапне опанування музичного твору є запорукою ретельного й поступового освоєння його музичної мови, труднощів і створення художньої інтерпретації, хоча розподіл на етапи, насправді, є достатньо умовним. Так, на першому етапі відбувається знайомство з нотним текстом, що полягає в його прочитанні, осмисленні й попередньому аналізі. Добре розвинений внутрішній слух виконавця дозволяє провести попередню роботу над нотним текстом мисленнєво, без інструменту, не відволікаючись на технічні труднощі, осмислити музичні образи, пережити певний емоційний стан, продумати звукову палітру твору. Студенти, для яких мисленнєво-слухова робота є недоступною, розпочинають роботу над твором одразу з гри на інструменті. Перше виконання твору може бути спрощеним за текстом, з уповільненнями й зупинками. Учень повинен весь час «забігати очима» наперед, щоразу намагаючись охопити якомога більший фрагмент тексту. Паралельно з грою твору здійснюється музично-теоретичний аналіз: стилістичний, жанровий, структурний, гармонічний та мелодичний. Визначається місце твору в творчості композитора й серед творів того ж жанру; будова твору, його частин, їхнє співвідношення, місце кожної в цілому; тематична єдність твору, різні контрастні, проміжні й допоміжні побудови. Здійснюється попередній мелодичний та гармонічний аналіз, виокремлюються характерні для творів подібного стилю особливості, визначаються кульмінаційні моменти, модуляційний план, своєрідність руху голосів та ін.

На другому етапі роботи над твором відбувається деталізація та поглиблення виконавського задуму, пошук оптимального звучання, зручної аплікатури, шляхів подолання технічних труднощів, доречної педалізації, виразності мелодії, голосоведення та ін. Реалізація різноманітних виконавських завдань здійснюється за допомогою багаторазового повторення окремих частин, епізодів, фрагментів, тактів. Під час роботи «по кусках» закріплюються вдалі моменти й поступово

вдосконалюється виконання. Розмір фрагментів варіюється залежно від конкретних завдань. У творах, що написані у швидкому темпі, це можуть бути восьми-, шістнадцятитактові побудови, у повільному – виокремлюються більш короткі побудови. Робота «по кусках» розпочинається з найбільш важких епізодів і ведеться над ними аж до концертної готовності. Працюючи з фрагментами, учень-виконавець має можливість виправляти неточності, призупинятися та уповільнювати в найбільш важких та незручних місцях, грати у вільному темпі, але без зупинок. Поступово до вивчених епізодів приєднуються сусідні, відпрацьовується непомітність з'єднання між ними шляхом захоплення частини попереднього й наступного фрагменту. На другому етапі дуже важливо, щоб пошук прийомів звуковидобування, продумування аплікатури, виразних нюансів, фразування тощо підпорядковувався завданням художньої інтерпретації. В процесі роботи з частинами твору велику роль відіграють слухові уявлення та самоконтроль, попередній аналіз, осмислення та «гра» внутрішнім слухом. Вивчаючи твір «по кусках», слід обов'язково час від часу виконувати його повністю, щоб не втратити цілісність уявлення про образний зміст.

На третьому етапі уточнюються художні завдання й викристалізовується власна інтерпретація. Ведеться робота над об'єднанням вивчених фрагментів, доведенням до кінцевого темпу, набуттям цілісності у виконанні та готовності до естрадного виступу. Учень має ясно уявляти план твору, його форму та особливості розвитку музичної тканини: побудову фраз, речень, частин, інтонацій, нюанси темпового та динамічного співвідношення епізодів, агогічного відхилення від темпу, точну тривалість пауз и фермат, виконання кульмінаційних моментів – як в окремих частинах, так і у всьому творі. На цьому етапі ще більшого значення набуває здатність студента слухати й чути себе, а також адекватно оцінювати власне виконання. Тому необхідно продовжити вслуховування в музику, продумати нові завдання в роботі над важкими фрагментами, за необхідності знову попрацювати у повільному темпі, окремо кожною рукою, ще раз зосередитись на звукових та ритмічних нюансах, по-новому, більш ретельно дослідити деталі, переглянути причини труднощів та способи їхнього усунення. Нові виконавські завдання

дозволяють освіжити безпосередність сприйняття та активізувати слуховий самоконтроль, які на заключному етапі роботи над твором, як правило, вже певною мірою притупились. Для оновлення сприйняття твору та віднайдення нових підходів до його вивчення і виконання на третьому етапі корисно: 1. «заново» прочитати нотний текст – це допомагає виявленню можливо раніше пропущених штрихів, акцентів, авторських чи редакторських вказівок та ін.; 2. пограти в надмірно повільному темпі, що сприяє загостренню слухового сприйняття та фіксації нерівностей в мелодії й акомпанементі, виявленню пропущених раніше слухом голосів, ритмічних похибок, місць, що не цікаво звучать та ін.; 3. здійснити повторний більш глибокий музично-теоретичний аналіз, що допомагає звернути увагу на непомічені раніше окремі мелодичні та гармонічні звороти, виразні деталі та ін.; 4. грати мисленнєво без нот і без інструменту, простежуючи внутрішнім слухом розвиток музичної тканини; 5. прослухати твір у запису чи в концерті, що дозволяє оцінити чужі виконавські знахідки й порівняти їх із власною інтерпретацією [75, с.35-38].

Підсумком всіх етапів домашньої і класної роботи над твором є концертний виступ. Оскільки вчителів музики готують не як виконавців: їхня техніка розвинена значно менше, ніж у фахівців виконавського профілю, а практика виступу перед публікою, як правило, невелика – це формує своєрідний психологічний бар'єр перед виступами, боязнь аудиторії [76]. У розв’язанні цієї проблеми важливу роль відіграє спеціально (завчасно та правильно) проведена викладачами музично-педагогічного факультету робота з підготовки студента до концертного виступу. Для успішного формування в студента потреби у творчо-виконавському спілкуванні з аудиторією важливо, щоб виступ на сцені сприймався ним як радісна й святкова подія, але, разом з тим, серйозна й відповідальна як перед самим собою, так і перед слухачем, автором твору та педагогом. Найбільш важкі твори з програми (поліфонія, велика форма, віртуозні п’єси) вивчаються заздалегідь, щоб залишався час на їхнє неактивне «дозрівання» перед виступом. При прослуховуванні перед близьким виступом педагог вже дає обмаль зауважень і здебільшого такі, що стосуються загальних рис виконання чи трактовки цілого, зрідка торкаючись окремих деталей.

В день виступу студент має відпочити, небагато пограти на інструменті, приділяючи увагу повторенню складних місць. Надмірного хвилювання вдасться уникнути, якщо програма виступу буде не «сира», добре вивчена і студент буде зосереджений на втіленні художнього задуму, на власному творчому самовираженні. В період підготовки до виступу корисно виконувати повністю готову програму в колі друзів та сім'ї. Окрім виступів на модулях, заліках і екзаменах студенти-музиканти педагогічних університетів мають можливість тренувати свою естрадну витримку граючи на колективних прослуховуваннях у класі, генеральних репетиціях у залі, в студентських філармоніях, різноманітних концертних заходах як у стінах навчального закладу, так і поза його межами, виконавських конкурсах.

Для студентів-музикантів вкрай важливим є накопичення репертуару, «тримання його в руках»: під час навчання це сприяє розвитку їхнього піанізму, пам’яті, витримки, набуттю досвіду роботи над вдосконаленням творів, а у майбутній педагогічній діяльності дозволяє демонструвати учням опановані музичні твори у «живому» виконанні. Вчитель музичного мистецтва повинен постійно оновлювати й збагачувати свій репертуар, доповнюючи й розширюючи за його допомогою програму шкільних уроків та позакласних заходів. В репертуарі вчителя музичного мистецтва мають бути твори доступні для сприйняття дітьми різних вікових категорій, яскраві та контрастні, здатні виховувати високий художній смак. Н.Мозгальова відзначає, що в процесі роботи над музично-педагогічним репертуаром потрібно звертати особливу увагу на формування в студентів вмінь та навичок відбору найбільш цікавого, художньо досконалого музичного матеріалу та досягнення високого професійного рівня його виконання [77].

Варто підкреслити, що побудова й ведення уроків на музично-педагогічних факультетах українських університетів мають варіативний характер і є залежними: як від методичних поглядів, смаків та звичок викладача, так і від можливостей студентів – здібностей та підготовленості. Кожен урок є одночасно і певною сходинкою у набутті певних практичних знань, умінь та навичок, і необхідною складовою у перспективі виконавського зростання, розв’язанні професійних завдань. Організація занять у класі фортепіано передбачає наступність та

послідовність: вміння та навички, що формуються на сьогоднішньому уроці зумовлені попередніми заняттями, разом з тим, те нове, що студент опановує на занятті сьогодні, закріплюється на занятті наступному. Л.Арчажнікова відзначає, що в оволодінні грою на фортепіано поступове ускладнення навчального матеріалу має поєднуватись з розумним дозуванням нового, завдання, що даються учню сьогодні повинні дещо перевищувати його актуальні можливості і якби підштовхувати природний розвиток. В проведенні уроку поєднуються логічні й емоційні фактори. Логічне виявляється у передачі учню системи знань, умінь та навичок, що ґрунтується на осягненні закономірностей музичного мистецтва та використанні засобів і прийомів розроблених передовою методикою фортепіанного навчання. Емоційне є відображенням сутності мистецтва, яке є емоційним за своєю природою, а також творчого проведення викладачем уроку, створення ним пошукових ситуацій, пробудження творчих якостей учня [78, с.72, 73].

Залежно від актуальних для учня у певний момент завдань у практиці фортепіанного навчання українських педагогічних університетів застосовуються різні типи уроку: комплексний, тематичний, колективно-індивідуальний. Комплексне заняття передбачає різні форми проведення: перевірку домашнього завдання, роботу над творами з репертуару, повідомлення теоретичної інформації, показ викладачем музичного матеріалу, словесні пояснення, обговорення мистецьких подій, читання з листка, транспонування тощо. Тематичні заняття присвячуються розв’язанню якоїсь однієї важливої у цей момент для студента піаністичної проблеми: роботі над голосоведенням у поліфонічному творі, підготовці до публічного виступу тощо. Колективно-індивідуальний урок є дуже дієвим засобом активізації піаністичного навчання. Колективне прослуховування музичних творів, обмін враженнями, обговорення виконавських інтерпретацій, закономірностей музичного мистецтва, принципів роботи над музичними творами та ін. сприяє ефективному формуванню здатності до критичного оцінювання мистецьких явищ та збудженню індивідуальних творчих потенцій кожного учасника такого заняття. Слід відзначити, що цей тип уроку широко застосовувався у

викладацькій діяльності таких видатних педагогів-музикантів як Ф.Ліст, Ф.Шопен, А.Рубінштейн, Г.Нейгауз та ін. [78, с.74].

Індивідуальні заняття дозволяють встановити тісний контакт зі студентами, досягти глибокого розуміння їхньої внутрішньої сутності та відповідно постійно корегувати й оновлювати засоби індивідуального впливу. Педагоги музично-педагогічних факультетів на індивідуальних заняттях зі студентами використовують традиційні для виконавської педагогіки методи: ілюстративний (показу) та вербальний (словесного пояснення). Окрім цих базових методів навчання гри на музичному інструменті, Т.Пляченко називає ще такі: дидактичні – словесно-ілюстративний, репродуктивний, репродуктивно-варіативний, проблемно-пошуковий, педагогічне спостереження, педагогічний аналіз, педагогічне проектування, педагогічне моделювання, педагогічна імпровізація; загальнонаукові – аналіз, узагальнення, систематизація, синтез, порівняльний аналіз, рефлексія; спеціальні музичні – зорове охоплення нотного тексту на кілька тактів наперед, слухове уявлення, слуховий аналіз, слухове регулювання, наслідування, спрощення фактури музичного твору, творча адаптація музичного твору [79, с.6].

Яскравий показ твору, його майстерне виконання педагогом є могутнім засобом впливу на студента. З цього приводу О.Алексєєв зазначає: «Грати твір важливо тому, що зміст будь-якого, навіть самого простого твору не можна у всій його повноті передати словами або будь-яким іншим способом. Якби це було можливо, про музику не можна було б говорити як про особливий вид мистецтва, що має специфічні виражальні засоби» [80, с.49]. Якісне виконання збагачує студента яскравими художніми враженнями й стимулює до подальшої самостійної роботи. Разом з тим, занадто частий, не точний, з великою кількістю помилок, без уваги до культури звуку та багатьох інших складових професійного виконання, педагогічний показ має негативні наслідки: він гальмує ініціативу учня, закріплює в його свідомості неправильне звучання та утверджує можливість недосконалого виконання.

Образні, натхненні та виразні словесні пояснення педагога є не менш важливими у гармонійному піаністичному розвитку студента, ніж показ. Вміло

застосовані порівняння та асоціативні паралелі у роз'ясненні характеру звучання, нюансів виконання, піаністичних прийомів, загальної концепції та художньої ідеї твору, стилю композитора здатні «розбудити» творчий потенціал студента, викликати інтерес до виконуваної музики та досягти потрібної виразності у виконанні. Дуже важливою складовою заняття є бесіди про стиль композитора, адже розуміння стилю дає виконавцю ключ для розв'язання багатьох питань інтерпретації. Розкриваючи під час роботи над будь-яким твором найбільш суттєві риси творчості композитора, педагог допомагає учню згодом вирішувати аналогічні завдання і в інших творах того ж автора. Однак, важливо, щоб стилістичні критерії не перетворювались на догми, штампи: «немає нічого гірше, ніж підходити з одним мірилом до всіх творів композитора», – стверджує О.Алексєєв [80, с.52].

Окрім вищевикладених методів у практиці фортепіанного навчання студентів музично-педагогічних факультетів активно використовуються невербальні методи: жестикуляція (так зване «диригування») та підспівування, які дозволяють певним чином впливати на студента безпосередньо під час виконання: активізувати, емоційно заразити тощо.

Варто відзначити, що переважна більшість китайських студентів не дуже добре володіють українською мовою. Це ускладнює процес спілкування з ними на заняттях, негативно позначається на всотуванні ними потрібної інформації на вербальному рівні. У фортепіанному навчанні китайських студентів провідну роль відіграють невербальні комунікативні засоби: міміка, жести, рухи і, безумовно, показ педагога на інструменті. Показ для китайських студентів є дуже ефективним методом фортепіанного навчання і не лише через мовний бар'єр, а й завдяки їхній національній яскраво вираженій здатності добре повторювати, точно копіювати.

В процесі індивідуального заняття педагог акцентує увагу студента на тих чи інших завданнях, тим самим вказуючи на моменти, які потрібно відпрацювати дома та, по суті, організовуючи у такий спосіб самостійну роботу свого вихованця. Студент повинен вдома сам раціонально розподілити час між видами робіт та виконанням найбільш актуальних завдань. Надаючи рекомендації щодо організації самостійної домашньої роботи китайських студентів викладач має з'ясувати, в яких

умовах живе його підопічний: знімає квартиру індивідуально, групою, живе у гуртожитку, має вдома інструмент, чи витрачає час на очікування вільного класу в університеті, щоб позайматися на інструменті. Тобто, вивчити потенційні можливості студентів у розв'язанні поточних виконавських питань і врахувати їх у постановці піаністичних завдань.

У практиці фортепіанного навчання застосовується також самостійна робота студента безпосередньо на уроці. Спостерігаючи за студентом у цей час, педагог має можливість виявити та усунути недоліки його самостійної домашньої роботи. Як відзначає Н.Мозгальова, майбутній вчитель музичного мистецтва обов'язково має володіти методикою самостійної роботи над музичним твором: виконання окремих голосів, фраз, періодів; опрацювання особливостей ритмічної, артикуляційної, динамічної, жанрово-стилістичної організації музичного матеріалу; подолання виконавських та технічних складнощів тощо [81].

Варто підкреслити, що в умовах навчання на музичних факультетах педагогічних навчальних закладів студенти не можуть багато часу приділяти самостійній фортепіанній грі. І не лише через такі побутові особливості як відсутність вдома інструменту, чи брак вільних класів для занять в університеті. Головною причиною є те, що гра на фортепіано є лише однією зі складових у блоці спеціальних музичних дисциплін. Під час навчання у ЗВО майбутні педагоги-музиканти мають ґрунтовно опанувати ще й такі важливі для їхньої професійної діяльності дисципліни як диригування та вокал, вивчення яких вимагає на менше часу, ніж фортепіанне навчання. Адже і диригування, і вокал у спеціалізованих музичних навчальних закладах (училищах та консерваторіях) є профільними дисциплінами, які визначають спеціалізацію майбутнього музиканта, що свідчить про їхню специфічність та складність.

На жаль, у сучасних умовах навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю мало уваги приділяється: ескізному розучуванню творів, яке могло б суттєво розширити кругозір майбутнього вчителя музичного мистецтва; читанню з листка, вміння та навички якого є такими важливими у повсякденній роботі вчителів музичного мистецтва; роботі над технічними вправами, гамами, акордами та

арпеджіо, які, безумовно, покращили б виконавську майстерність вчителя, а отже, збільшили б можливості його виконавського впливу на художню свідомість школярів. Н.Фролова відзначає: не заперечуючи користі технічних вправ – тих же гам, пальцевих екзерсисів типу відомих збірок Ганона, інструктивних етюдів та ін., – доводиться все ж визнати, що вони є скоріше прерогативою спеціальних фортепіанних відділень музичних училищ і консерваторій, ніж виконавських класів педагогічних навчальних закладів. Розходження цілей і завдань визначає відмінності і в змісті навчальної роботи, і в способах її здійснення [82].

Як зазначає Н.Мозгальова, у повсякденній роботі вчителю музичного мистецтва дуже потрібними є також навички підбору знайомих мелодій на слух (з додаванням до них акомпанементу), гармонізації та інструментального перекладу музичних уривків, володіння прийомами творчого музикування та імпровізації. Формування цих умінь потребує достатнього періоду часу та найбільш ефективно здійснюється в процесі постійної, кропіткої та цілеспрямованої роботи студентів у класі інструментально-виконавської підготовки [83]. Однак, мусимо визнати, що у навчально-виховному процесі музично-педагогічних факультетів формуванню в студентів навичок підбору на слух у кращому випадку приділяється дуже мало уваги, або така форма роботи на за заняттях просто відсутня.

Отже, дослідження особливостей фортепіанного навчання у ЗВО України майбутніх педагогів-музикантів, зокрема, з Китаю, дозволило зробити наступні висновки. Фортепіанне навчання студентів на музично-педагогічних факультетах українських педагогічних університетів ґрунтується на педагогічному досвіді та методичних засадах видатних піаністів-виконавців та педагогів, таких як Л.Баренбойм, Ф.Блуменфельд, Ф.Бузоні, А.Гольденвейзер, І.Гофман, К.Ігумнов, Г.Коган, М.Лонг, Ф.Ліст, Ф.Шопен, М.Метнер, Г.Нейгауз, А.Ніколаєв, В.Пухальський, А. і М. Рубінштейни, В.Сафонов, С.Фейнберг, Р.Шуман та ін. Музично-теоретична, музично-історична та виконавська складові у професійній підготовці студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних вишів запозичені з традицій вітчизняної професійної музичної освіти (Е.Абдуллін), що

зумовлює високий професійний рівень підготовки вчителів-музикантів у ЗВО України.

Сучасна методологія освіти та виховання студентів-музикантів у педагогічних університетах України передбачає підпорядкування традиційних, апробованих протягом багатьох століть методів і форм навчання гри на фортепіано специфіці їхньої майбутньої фахової діяльності, а саме: здійсненню ними музично-освітніх, музично-виховних і просвітницьких функцій. Виконавська підготовка є одним зі значущих компонентів професійного комплексу підготовки вчителя музики, адже: як на уроці, так і в позаурочний час вчитель має бути виконавцем, ілюстратором й акомпаніатором та має вміти презентувати музичний матеріал шкільній аудиторії задля реалізації музично-виховних завдань.

Набуття піаністичної виконавської майстерності на музично-педагогічних факультетах традиційно відбувається у процесі вивчення різноманітних музичних творів. Обираючи репертуар для студентів з Китаю, викладач має зважати на рівень їхньої попередньої фортепіанної підготовки, який зумовлений попереднім досвідом фортепіанного навчання. А він дуже різний: хтось закінчив у себе в країні музичну школу, хтось – музичне училище, хтось – музичний університет чи консерваторію (можливо й українську), а хтось – займався з викладачем приватно вдома. Відповідно рівень володіння інструментом в китайських студентів є як достатньо високий, так і дуже низький. Звичайно, це певним чином ускладнює процес фортепіанного навчання. Однак, велика повага студентів з Китаю до особистості педагога, увага до його зауважень, старанність і бажання мати високий виконавський рівень, хоч і не повною мірою, але компенсують вищезазначені труднощі.

Навчальний фортепіанний репертуар майбутніх педагогів-музикантів з Китаю складається з етюдів, п’єс (кантиленного та віртуозного характеру), поліфонічних творів, творів великої форми (інструментальних концертів, сюїт, сонат, варіацій, рондо), творів шкільної програми зі слухання музики, творів для ескізної роботи, читання з аркуша, підбирання на слух, транспонування, гам та вправ на різні види техніки, інструментальних ансамблів, арій, романсів та пісень. У процесі навчання

гри на фортепіано використовуються такі форми роботи над музичними творами: вивчення творів за програмою, ескізне опрацювання творів, читання з листка, транспонування, підбір на слух.

Варто підкреслити, що для студентів-музикантів вкрай важливим є накопичення репертуару, «тримання його в руках»: під час навчання це сприяє розвитку їхнього піанізму, пам'яті, витримки, набуттю досвіду роботи над вдосконаленням творів, а у майбутній педагогічній діяльності дозволяє демонструвати учням опановані музичні твори у «живому» виконанні. Вчитель музичного мистецтва повинен постійно оновлювати й збагачувати свій репертуар, доповнюючи й розширюючи за його допомогою програму шкільних уроків та позакласних заходів.

Побудова й ведення уроків на музично-педагогічних факультетах українських університетів мають варіативний характер і є залежними: як від методичних поглядів, смаків та звичок викладача, так і від можливостей студентів – здібностей та підготовленості. Організація занять у класі фортепіано передбачає наступність та послідовність. В проведенні уроків поєднуються логічні й емоційні фактори. Педагоги музично-педагогічних факультетів на індивідуальних заняттях зі студентами використовують традиційні для виконавської педагогіки методи: ілюстративний (показу) та вербальний (словесного пояснення). Окрім вищевикладених методів у практиці фортепіанного навчання студентів музично-педагогічних факультетів активно використовуються невербальні методи: жестикуляція (так зване «диригування») та підспівування, які дозволяють певним чином впливати на студента безпосередньо під час виконання: активізувати, емоційно заразити тощо.

Переважна більшість китайських студентів не дуже добре володіють українською мовою – це ускладнює процес спілкування з ними на заняттях, негативно позначається на всотуванні ними потрібної інформації на вербальному рівні. У фортепіанному навчанні китайських студентів провідну роль відіграють невербальні комунікативні засоби: міміка, жести, рухи і, безумовно, показ педагога на інструменті. Показ для китайських студентів є дуже ефективним методом

фортепіанного навчання і не лише через мовний бар'єр, а й завдяки їхній національній яскраво вираженій здатності добре повторювати, точно копіювати.

Слід відзначити, що однією з важливих складових фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів у ВНЗ України є їхня самостійна робота. Надаючи рекомендації щодо організації самостійної домашньої роботи китайських студентів викладач має з'ясувати, в яких умовах живе його підопічний: знімає квартиру індивідуально, групою, живе у гуртожитку, має вдома інструмент, чи витрачає час на очікування вільного класу в університеті, щоб позайматися на інструменті. Тобто, вивчити потенційні можливості студентів у розв'язанні поточних виконавських питань і врахувати їх у постановці піаністичних завдань.

На жаль, мусимо констатувати, що в умовах навчання на музичних факультетах педагогічних навчальних закладів студенти не можуть багато часу приділяти самостійній фортепіанній грі. І не лише через такі побутові особливості як відсутність вдома інструменту, чи брак вільних класів для занять в університеті. Головною причиною є те, що гра на фортепіано є лише однією зі складових у блоці спеціальних музичних дисциплін. Під час навчання у ЗВО майбутні педагоги-музиканти мають ґрунтовно опанувати ще й такі важливі для їхньої професійної діяльності дисципліни як диригування та вокал, вивчення яких вимагає на менше часу, ніж фортепіанне навчання. Адже і диригування, і вокал у спеціалізованих музичних навчальних закладах (училищах та консерваторіях) є профільними дисциплінами, які визначають спеціалізацію майбутнього музиканта, що свідчить про їхню специфічність та складність.

Маємо також визнати, що у сучасних умовах навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю мало уваги приділяється: ескізному розучуванню творів, яке могло б суттєво розширити кругозір майбутнього вчителя музичного мистецтва; читанню з листка, вміння та навички якого є такими важливими у повсякденній роботі вчителів музичного мистецтва; роботі над технічними вправами, гамами, акордами та арпеджіо, які, безумовно, покращили б виконавську майстерність вчителя, а отже, збільшили б можливості його виконавського впливу на художню свідомість школярів. Формуванню в студентів навичок підбору на слух, гармонізації

та інструментального перекладу музичних уривків, прийомів творчого музикування та імпровізації у кращому випадку теж приділяється дуже мало уваги, або відповідні форми роботи на за заняттях просто не застосовуються.

Висновки до першого розділу

Професійна діяльність педагога-музиканта є значущою та складною. На значущість вказує те, що вчитель музичного мистецтва відіграє провідну роль у процесі художньо-творчого становлення особистості школяра. Про складність свідчить поліфункціональність педагогічної діяльності: на уроках музичного мистецтва та в позаурочній діяльності вчитель одночасно є диригентом, концертмейстером, виконавцем-інструменталістом та виконавцем-вокалістом. Проблема вдосконалення інструментально-виконавської майстерності педагогів-музикантів завжди привертатиме увагу дослідників у різних галузях науки. Адже в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва інструментальне виконавство займає одне з центральних місць.

Вивчення сутності поняття «виконавська майстерність» потребує розгляду основних підходів до розуміння поняття майстерності як такої. Характеризуючи поняття майстерності більшість дослідників вказують на такі його риси як: досконалість, довершеність, високий рівень володіння вміннями та навичками у певній галузі, що підносить діяльність людини до рівня мистецтва та творчості. Майстерність трактується як володіння технікою виконання у якійсь справі і як високе мистецтво у певній галузі, при цьому друге обов’язково включає перше. Майстерність розуміється як цілісне явище, в якому художньо-образний зміст і техніка його втілення знаходяться у діалектичній єдності.

У визначенні сутності виконавської майстерності спостерігаємо розмаїття поглядів, що є свідченням багатогранності цієї наукової категорії. У галузі

мистецтва гри на музичних інструментах на сучасному етапі його розвитку до осмислення питань формування виконавської майстерності звертались різні за фахом педагоги-музиканти: М.Анисимов, Т.Докшицер – духові інструменти; О.Андрейко, М.Берлянчик, О.Шульпяков – скрипка; Т.Варламова – домра; М.Давидов – баян; Н.Панова – гармонь-хромка; В.Федоришин – камерно-оркестрові колективи та ін. В центрі уваги науковців – дослідження сутності виконавського процесу та виокремлення ряду загальних якостей і властивостей виконавця, що дозволяють йому успішно здійснювати виконавську діяльність.

Теорія виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі педагогіки, естетики, психології та музикознавства. У теорії та методиці музичного мистецтва виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька “співтворчість”.

Інструментальна підготовка є найважливішим компонентом фахової підготовки учителя в умовах навчання на факультетах мистецтв. Сучасні педагоги-музиканти (Л.Арчажникова, Б.Брилін, Т.Плесніна, О.Ростовський, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) всебічно вивчають різні аспекти цього складного явища та, зокрема, проблеми формування такої професійно значущої якості як виконавська майстерність. Система інструментальної підготовки учителів музики загальноосвітньої школи відрізняється від підготовки інструменталістів-виконавців у мистецьких вузах: це зумовлено різними цілями та завданнями практичної діяльності майбутніх фахівців. Отже, у визначенні сутності поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів слід враховувати педагогічну спрямованість їхньої виконавської діяльності на практичну реалізацію конкретних розвивальних, виховних та навчальних цілей і завдань.

Аналіз наукових праць дозволив сформулювати власне визначення досліджуваного поняття. Виконавську майстерність майбутніх педагогів-музикантів ми розуміємо як інтегральну властивість особистості, що передбачає: досконале володіння вміннями та навичками гри на музичному інструменті, вільне й творче їх

використання у власній виконавській діяльності, високий рівень виконавської компетентності, багатство та глибину духовного світу, що втілюється у створенні яскравих особистісних інтерпретацій музичних творів, які дозволяють досягати максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізовувати багато інших педагогічних завдань. Структура виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів складається з мотиваційно-вольового, когнітивно-ціннісного та творчо-діяльнісного компонентів.

Навчання гри на фортепіано майбутніх китайських педагогів-музикантів в українських педагогічних університетах здійснюється на музично-педагогічних факультетах. Процес навчання в умовах музично-педагогічних факультетів є «складною саморегульованою підсистемою вищої освіти» [66, с.3], що має свою внутрішню організацію, зумовлену специфікою майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Метою фортепіанного навчання студентів на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів України є формування в них високої виконавської культури, яка забезпечуватиме багатоплановість їхньої діяльності у школі.

Зміст фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України визначено у програмах практичного циклу: «Основний музичний інструмент – фортепіано» для напрямів підготовки: бакалавр, спеціаліст, магістр (0202 – Мистецтво), «Додатковий музичний інструмент – фортепіано» для напряму підготовки: бакалавр (0202 – Мистецтво), «Концертмейстерський клас та ансамбль» для напряму підготовки: спеціаліст (0202 – Мистецтво), «Магістерська асистентська практика» для напряму підготовки: магістр (0202 – Мистецтво) та теоретичного циклу: «Методика викладання дисципліни кваліфікації у ВШ» для напряму підготовки: магістр (0202 – Мистецтво), спецкурс за кваліфікацією «Теорія та історія фортепіанного мистецтва» для напряму підготовки: магістр (0202 – Мистецтво). Проходження вищезазначених курсів забезпечує комплексний підхід у фортепіанній підготовці студентів під час навчання у педагогічно-мистецьких ВНЗ та дозволяє отримати необхідні для успішної реалізації у професії знання, вміння та навички.

Фортепіанне навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю у педагогічних університетах України передбачає: 1.оволодіння технікою гри на інструменті у її широкому розумінні, тобто – комплексом технологічних засобів необхідних для реалізації художніх задумів; 2. набуття інтерпретаційних вмінь; 3. розвиток музичних здібностей; 4. опанування педагогічного репертуару; 5. засвоєння методів роботи над музичними творами; 6. формування виконавської манери та сценічної культури; 7. розвиток інтелектуальної, естетичної та духовної сфер.

Набуття піаністичної виконавської майстерності на музично-педагогічних факультетах традиційно відбувається у процесі вивчення різноманітних музичних творів. Робота над твором ведеться у декілька етапів. На першому етапі відбувається знайомство з нотним текстом, що полягає в його прочитанні, осмисленні й попередньому аналізі. На другому етапі роботи над твором відбувається деталізація та поглиблення виконавського задуму, пошук оптимального звучання, зручної аплікатури, шляхів подолання технічних труднощів, доречної педалізації, виразності мелодії, голосоведення та ін. Реалізація різноманітних виконавських завдань здійснюється за допомогою багаторазового повторення окремих частини, епізодів, фрагментів, тактів. На третьому етапі уточнюються художні завдання й викристалізовується власна інтерпретація. Ведеться робота над об’єднанням вивчених фрагментів, доведенням до кінцевого темпу, набуттям цілісності у виконанні та готовності до естрадного виступу. Студенти-музиканти педагогічних університетів виступають на модулях, заліках і екзаменах, мають можливість тренувати свою естрадну витримку граючи на колективних прослуховуваннях у класі, генеральних репетиціях у залі, в студентських філармоніях, різноманітних концертних заходах як у стінах навчального закладу, так і поза його межами, виконавських конкурсах. Викладачами музично-педагогічних факультетів завчасно проводиться спеціальна робота з підготовки студента до концертного виступу.

У фортепіанному навчанні майбутніх педагогів-музикантів з Китаю викладач має зважати на такі особливості: 1. рівень їхньої попередньої фортепіанної підготовки дуже різний – від достатньо високого до дуже низького; 2. китайські студенти відчувають велику повагу до особистості педагога, увагу до його

зауважень, старанність і бажання мати високий виконавський рівень, що певним чином компенсує вищезазначені труднощі; 3. більшість китайських студентів не дуже добре володіють українською мовою, що ускладнює процес спілкування з ними на заняттях; 4. у фортепіанному навчанні китайських студентів провідну роль відіграють невербальні комунікативні засоби: міміка, жести, рухи і, безумовно, показ педагога на інструменті; 5. показ для китайських студентів є найбільш ефективним методом фортепіанного навчання завдяки їхній національній яскраво вираженій здатності добре повторювати, точно копіювати; 6. китайські студенти живуть в Україні у різних умовах: винаймають квартиру індивідуально чи групою, дехто живе в гуртожитку, хтось має вдома інструмент, а решта витрачає час на очікування вільного класу з фортепіано в університеті – все це викладач має враховувати при організації самостійної домашньої роботи китайських студентів.

Основні положення першого розділу викладено у таких публікаціях:

1. Лу Тао Сутність поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / Гол. ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: Поліграфіст-3, 2016. – Вип. 5. – С. 64-68
2. Лу Тао Особливості фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних університетах України // Наукові записки: зб. наук. праць / Ред. кол. В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Вип. 170. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Вінниченка, 2018. – С. 244-248

Список використаних джерел до першого розділу

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – М.: Азъ, 1992. – 955с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Спб., 1882. – 2-ое изд. – Т.3. – 585с.
3. Кузьминський А.І. Педагогіка [Текст]: підручник / А.І.Кузьминський, В.Л.Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447с.
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1984. – 269с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2004. – 1440с.
6. Борев Ю.Б. Проблемы происхождения литературы и искусства // Контекст. – 1984. – М., 1986. – 187с.
7. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А.Ребер; [пер. с англ. Чеботарева Е.Ю.]. – М.: [б. и.]. – Т. 1: А–О. – 2000. – 591с.
8. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах / Серия: Энциклопедии. Словари. Справочники / Ред. И.А.Каиров, Ф.Н.Петров. – Т. 2: Ж – М. – Изд-во: Сов. энциклоп., 1965. – 911с.: ил.
9. Макаренко А.С. «Педагогическая поэма» / Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С.Невская – М.: ИТРК, 2003. – 736 с., илл.
10. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 576с.

11. Казакова А.Г. Основы педагогики высшей школы: Учебн. пособ. для преподавателей ВУЗов и слушателей институтов повышения квалификации. – М.: ИПО Профиздат, 2000. – 124с.
12. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д.Ушинский, АПН СССР; ред. кол.: С.Ф.Егоров [и др.]. – М.: Педагогика, 1988-1990. – Т. 4. – 1989. – 528с.
13. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. – К.: Рад. шк., 1988. – 304с.
14. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432с.
15. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учеб. пос. / Под ред. Л.К.Гребенкиной, Л.А.Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Пед. общество России. – 2000. – 256с.
16. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К., 1997. – 302с.
17. Ильина Л.А. Формирование художественных навыков педагогического мастерства будущего учителя средствами театрального искусства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А.Ильина; Магнит. гос. пед. ун-т. – Магнитогорск, 2000. – 20с.
18. Лабінцева Л.П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лабінцева Л.П.; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20с.
19. Гопкало Т.П. Формування вокально-хорових вмінь як основи художньо-виконавської майстерності учнів // Наукова скарбниця освіти Донеччини: збірн. наук. праць. – Д., 2011. – №1 (8). – С. 60-63
20. Лакшинський І. Значення вокальної спадщини українських композиторів у процесі формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики // XXI Международная научно-практическая интернет-конференция, 30–31 марта, 2014. – http://conferences.neasmo.org.ua/ru/art/377
21. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С.Каган. – СПб., 1997. – 205с.

22. Барвік С.Г. Становлення виконавської майстерності особистості музиканта // Культура України. – Вип. 43. – 2013. – Розд. 3. – Музичне мистецтво. – С. 278-285
23. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1999. – 384с.
24. Козырева И.В. Педагогические условия обеспечения творческого сотрудничества в музыкальной среде (На примере хорового коллектива): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Карачаевск, 2006. – 168с.
25. Докшицер Т.А. Путь к творчеству. – М.: ИД «Муравей». – 1999. – 216с.
26. Бодина Е.А. Творческая природа музыкального исполнительства: автореф. дисс. … канд. искусствоведения: спец. 17.00.02. – М., 1975. – 29с.
27. Корыхалова Н.П. Проблема объективного и субъективного в музыкально-исполнительском искусстве и её разработка в зарубежной литературе // Музыкальное исполнительство, вып. 7. – М., 1972. – С. 45-51
28. Зеленкова Т.В. Творческое воображение в развитии музыкально-исполнительского мастерства: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01: М., 1999. – 174с.
29. Нефедов С.А. Культорологічний аспект виконавської майстерності (на прикладі баянної виконавської школи). – Теорія та методологія. – http://www.etnolog.org.ua
30. Анисимов М.В. Исполнительское мастерство как интегральное индивидуально-творческое качество музыканта-духовика / Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – Вып. № 3-2. – 2015. – С. 271-274
31. Капустин Ю.В. Социальные функции музыканта-исполнителя и формы их осуществления в современном обществе: автореф. дисс. … канд. искусствоведения: спец. 17.00.02. – Л., 1974. – 23с.
32. Берлянчик М.М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача: автореф. дисс. ... доктора искусствоведения: 17.00.02; 13.00.02 / Моск. гос. консерватория. – М., 1995. – 35с.: ил.

33. Давидов М.А. Концепція музично-художньої виконавської технології / М.А.Давидов // Часопис Національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського. – К., 2010. – Вип. 1. – С. 68-91
34. Давидов М.А. Проблеми розвитку академічного народно-інструментального мистецтва в Україні: Збірник статей. – К.: Вид-тво ім. Олени Теліги, 1998. – С. 46
35. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / М.А.Давидов. – К.: Муз. Україна, 2004. – 287с.
36. Анисимов М.В. Исполнительское мастерство как интегральное индивидуально-творческое качество музыканта-духовика / Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – Вып. № 3-2. – 2015. – С. 271-274
37. Валеева Ф.Х. Вопросы развития исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста на этапе высшего профессионального образования [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 122-124.
38. Валеева Ф.Х. Развитие артикуляционного мастерства музыканта-инструменталиста в процессе исполнительской подготовки на этапе высшего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Екатеринбург, 2007. – 141с.
39. Панова Н.Г. Формирование исполнительского мастерства музыканта в процессе обучения игре на гармони-хромке в училищах культуры и искусств: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Панова Н.Г.; – М., 2008. – 209 с.: ил.
40. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 17.00.03 / В.П.Білоус; Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського. – К., 2005. – 16с. – укр.
41. Карташова Ж.Ю. Формування виконавської майстерності студента-інструменталіста // Збірн. наук. праць. – Вип. 16 (1–2014). – Розд. 4. –

Методика викладання мистецьких дисциплін. – С. 286-292

42. Асафьев Б.В. Избранные труды. – Т. 2 / Б.В.Асафьев. – М.: Изд-во АН СССР. – 1954. – 384с.
43. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие / В.И.Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384с.
44. Барсукова Н.С. Методологічні основи формування виконавської майстерності музиканта // Перспективы развития науки / Теория, практика и методы обучения. – Л., 2012. – С. 159-160
45. Ходоровський В.І. Теоретичні основи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки // Збірн. матер. Міжн. наук.-практ. конф. – 16-17.10.2014 р., м.Київ. – Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. – С. 691-696
46. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». – К., 2005. – 22с.
47. Назаренко І.М. Шляхи формування виконавської майстерності майбутнього вчителя-музиканта // Науковий вісник Мелітопольського Державного педагогічного університету. – Серія «Педагогіка». – С. 132-138
48. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
49. Щербак І. Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема // Третя міжнародна інтернет-конференція, 2015. – Секція 2. – С. 3-5
50. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 1986. – 450с.
51. Федорович Е.Н. Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов и его роль в современном музыкальном образовании: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Екатеринбург, 2001. – 374с.

52. Хопрова Т.А. Антон Григорьевич Рубинштейн, 1829-1894: Попул. монография / Т.А.Хопрова. – 2-е изд. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-ние, 1987. – 96с., [8] л. фот., портр.
53. Федоришин В.І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». – К., 2006. – 22с.
54. Шелков І. Основи техніки музиканта-виконавця як предмет вивчення / І.Шелков. – К.: Музична Україна, 2003. – 115с.
55. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Теорія та історія педагогіки». – К., 1998. – 21с.
56. Ониськів Г.Г. Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – К., 2012. – 20с.
57. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка. – Т. 1. – 2-ое изд., испр. и доп. – М.: Сов. композитор, 1972. – 711с.
58. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 1986. – 450с.
59. Комплекс типових навчальних програм з дисципліни – «Основний музичний інструмент – фортепіано» для студентів вищих навчальних закладів музичної галузі в структурі педагогічної освіти (2-е видання, доп.) / Н.П.Гуральник, канд. пед. наук, доцент. – К.: НПУ, 2007. – 86с.
60. Типова навчальна програма з дисципліни «Концертмейстерський клас і ансамбль» для студентів вищих навчальних закладів за напрямом підготовки спеціаліст (0202 – Мистецтво) зі спеціальності «Музична педагогіка та виховання» (7.020207) / О.В.Соколова, канд. пед. наук, доцент; Н.А.Василенко-Несіна, старший викладач. – К.: НПУ, 2006. – 15с.

61. Типова навчальна програма з нормативної дисципліни «Методика викладання дисципліни кваліфікації у ВШ» для студентів вищих навчальних закладів за напрямом підготовки магістр (0202 – Мистецтво) зі спеціальності «Музичне мистецтво» (8.02020401) (Шифр за ОПП.ПП.06) / Т.І.Гризоглазова, канд. пед. наук, доцент. – К.: НПУ, 2016. – 16с.
62. Типова навчальна програма з нормативної дисципліни «Спецкурс за кваліфікацією (Теорія та історія фортепіанного мистецтва)» для студентів вищих навчальних закладів за напрямом підготовки магістр (0202 – Мистецтво) зі спеціальності «Музичне мистецтво» (8.02020401) (Шифр за ОПП.ПП.15) / Н.І.Лисіна, канд. пед. наук, доцент. – К.: НПУ, 2014. – 16с.
63. Типова навчальна програма з нормативної дисципліни «Магістерська асистентська практика» для студентів вищих навчальних закладів за напрямом підготовки магістр (0202 – Мистецтво) зі спеціальності «Музичне мистецтво» (8.02020401) / А.В.Зайцева, канд. пед. наук, доцент. – К.: НПУ, 2013. – 17с.
64. Мариупольская Т.Г. Исполнительская подготовка будущего учителя музики. Проблемы и перспективы // Наука и школа. – №1. – М.: МГПУ, 1917. – С. 141-145
65. Федорович Е.Н. Педагогическое наследие крупнейших российских пианистов и его роль в современном музыкальном образовании: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2001. – 374с.
66. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 1986. – 450с.
67. Палагина Т.А. Теоретические основы фортепианной подготовки бакалавра: Учебно-методическое пособие. – Саратов: 2015. – 59с.
68. Попова Е.М. Развитие исполнительской активности учителя музыки в процессе концертмейстерской подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Екатеринбург, 2009. – 158с.
69. Програма «Музыка» 1-8 класс / Под. ред. Д.Б.Кабалевского. – М.: Просвещение, 2004. – 225с.

70. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
71. Гольденвейзер А.Б. Статьи, материалы, воспоминания. – М.: Советский композитор, 1969. – 448с.
72. Ігумнов К.Н. Мои исполнительские и педагогические принципы. [Конспект доклада] (Вступит. статья; публикация Я. И. Мильштейна). – №4. – М.: «СМ», 1948. – С. 44-58
73. Фролова Н.А. Совершенствование профессионально-технической подготовки учащегося в контексте традиций мировой музыкальной педагогики (теоретический и методический аспекты) Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения музыкальному искусству: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 1998. – 31с.
74. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Изд-во «Музыка», 1971. – 278с.
75. Арчажникова Л.Г. Методика обучения игре на фортепиано: учебн. пособ. для студ. IV курса вечернего и заочного отделений музыкально-педагогического факультета. – М.: МГЗПИ, 1982. – 82с.
76. Попова Е.М. Развитие исполнительской активности учителя музыки в процессе концертмейстерской подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Екатеринбург, 2009. – 158с.
77. Мозгальова Н.Г. Інструментально-виконавська підготовка вчителя музики: сутність базові поняття / Н.Г.Мозгальова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірн. наук. праць / Ред. кол. Н.В.Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Вип.11 (21). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – С. 34-38
78. Арчажникова Л.Г. Методика обучения игре на фортепиано: учебн. пособ. для студ. IV курса вечернего и заочного отделений музыкально-педагогического факультета. – М.: МГЗПИ, 1982. – 82с.

79. Пляченко Т.М. Програма комплексного кваліфікаційного екзамену зі спеціалізації «Викладання музичного інструмента» для студентів галузі знань 0202 «Мистецтво» спеціальності 8.02020401 «Музичне мистецтво» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». – К.: КУ ім. Б.Грінченка, 2015. – 14с.
80. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Изд-во «Музыка», 1971. – 278с.
81. Мозгальова Н.Г. Інструментально-виконавська підготовка вчителя музики: сутність базові поняття / Н.Г.Мозгальова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірн. наук. праць / Ред. кол. Н.В.Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Вип.11 (21). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – С. 34-38
82. Фролова Н.А. Совершенствование профессионально-технической подготовки учащегося в контексте традиций мировой музыкальной педагогики (теоретический и методический аспекты) Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения музыкальному искусству: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 1998. – 31с.
83. Мозгальова Н.Г. Інструментально-виконавська підготовка вчителя музики: сутність базові поняття / Н.Г.Мозгальова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірн. наук. праць / Ред. кол. Н.В.Гузій (відповідальний редактор) та ін. – Вип.11 (21). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – С. 34-38

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ КИТАЮ

2.1. Проблема формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства

Проблема формування виконавської майстерності в процесі історії свого існування набула трансформації як у своїй суті, так і у підходах до її розв'язання. Численність наукових досліджень свідчать про її складність, а розмаїття поглядів – про багатогранність. У рамках нашого дослідження розглянемо деякі важливі віхи у розумінні шляхів та напрямків вирішення вищезазначеної проблеми.

Ретроспективний аналіз питань формування виконавської майстерності дає підстави стверджувати, що у період з XVI по XVIII ст. переважна більшість музикантів поєднувала педагогічну, виконавську, імпровізаційну та композиторську діяльність. Дослідники відзначають, що у цей музично-історичний період провідною була саме композиторська діяльність. Педагоги того часу спрямовували свої зусилля на формування всебічно розвиненого музиканта, який є теоретично грамотним, має багату фантазію та вміє все це втілити на практиці. Педагогічну ідею музичної педагогіки тих часів вдало висловив французький філософ Ж.-Ж.Руссо: «Для правильного осягнення музики недостатньо тільки виконувати її: потрібно також

вміти її створювати; і якщо не навчатися одночасно тому й іншому, то неможливо її добре зрозуміти» [84].

Проблеми, які стояли перед музикантами тієї епохи, почали піддаватися теоретичному осмисленню вже починаючи з XVI століття. Значне місце у світовій музично-виконавській культурі й педагогіці того періоду займало клавірне мистецтво. Протягом XVI-XVII століть воно інтенсивно розвивалося в Іспанії, Італії, Англії, Німеччині, Польщі, Нідерландах, Франції. У клавірному виконавстві кожної з країн поступово з'являлися індивідуальні стильові риси, що призвело до створення ряду національних органно-клавірних шкіл.

На початковому етапі свого формування (приблизно до французької буржуазної революції 1789 року) клавірне мистецтво зазнавало значного впливу органу і лютні. Так, німецький органіст того часу Е.Аммербах підкреслював, що органне мистецтво має значні переваги порівняно з іншими, «... бо воно може бути застосовано ... і на позитивах, регалях, на верджиналах, клавікордах, клавічембало, арпсіхордах та інших подібних інструментах» [85, с.17].

З утвердженням капіталізму в економічно передових країнах Європи, перш за все в Італії, а потім і в інших державах все більше почала поширюватися світська музика. Неабиякою мірою цьому сприяли процеси еволюційних перетворень у церкві, в результаті яких посилилася роль світського, мирського начала в церковній музиці. Все це, безумовно, позначалося на формуванні інтересу до клавірного інструментальному виконавства. Клавесин, клавікорд, а потім і фортепіано (інструменти, збірна назва яких була «клавір») стали входити в ужиток панівних соціальних верств суспільства.

В кінці XVI століття в одному із найзначніших органно-клавірних трактатів того часу «Трансільванець» францисканського ченця Дж.Дірути відбивається багатостороння діяльність музикантів того часу, клавір розуміється автором як світський інструмент, а орган – як церковний. Протиставляється техніка гри на цих інструментах (приміром, тиск на клавіші на органі і удар по ним на клавесині), а формування ігрових прийомів, розбіжності у манері гри обґрунтовуються особливостями природи самих інструментів. Такі погляди є характерними для

музикантів-мислителів тих часів, хоча професії органіста і клавесиніста не розділятимуться ще аж до XVIII століття. Окрім Дж.Дірути, Італійська клавірна школа у XVI столітті була представлена іменами Андреаса, Д.Габріелі, Мерула та ін.

Чималий інтерес також викликають клавірні мініатюри видатного італійського органіста XVII століття Д.Фрескобальді, що мають назву «Арії для співу на чембало». Маємо констатувати, що вже у ті часи у клавірному виконавстві з'являлися тенденції до розвитку у напрямку «співу» на інструменті.

Першою з відомих теоретичних праць присвячених спеціально клавесину став «Трактат про настройку спінета і про порівняння його звучання з вокальною музикою», написаний французьким клавесиністом Ж.Дені. У праці вивчаються загальні проблеми музичного мистецтва, сила його впливу на людину і тварин, а також питання настройки інструменту, техніки гри, особливості посадки виконавця, аплікатури та ін. Зокрема, Ж.Дені рекомендує використовувати у грі перший палець: це є свідченням розпочатих вже в той час пошуків більш раціональної аплікатури порівняно з аплікатурою, що базувалася на перекладанні середніх пальців [86, с.23].

Вартим уваги видається іще один трактат того періоду «Клавесинні принципи», автором якого є французький лютняр і співак М.Сен-Ламбер. Ця праця містить розмірковування про виконавську практику XVII століття, рекомендації з методики навчання, в ній наголошується на необхідності виховання любові до музики та застосування індивідуального підходу до учня.

Французький композитор, органіст і клавесиніст Ф.Куперен на початку XVIII століття у своєму трактаті «Мистецтво гри на клавесині» теж порушує багато методичних питань: зокрема, ним розглядається оптимальне положення корпусу виконавця, досягнення свободи рухів, створення туше, усунення перенапруг, що призводять до жорсткості і сухості звуку та ін. В передмові до однієї зі своїх збірок клавесинних п'єс як рекомендації для майбутніх виконавців, Ф.Куперен викладає власне ставлення до музичного мистецтва. Автор зазначає, що для нього набагато приємнішими є «... п'єси ніжні, засновані на почутті», ніж п'єси, які є продуктом раціональної роботи голови, що він набагато більше любить те, «... що зворушує, ніж те, що вражає» [87, с.106].

Іспанська органно-клавірна школи середини XVI століття була представлена такими іменами як А.Кабесон, Х.Бермудо і Т.Санкта Марія. У працях Х.Бермудо «Міркування про музичні інструменти» і Т.Санкта Марія «Мистецтво виконання фантазії на клавішних інструментах, на віуелах і на всіх інструментах, що застосовуються для виконання трьох, чотирьох і більше голосів ...» вперше докладно висвітлюються процеси навчання гри на органі та інших клавішних інструментах. Трактат Х.Бермудо присвячено дослідженню загальних проблем виконання, серед яких виокремлюються питання розвитку техніки гри. Стосовно положення пальців виконавця автор зазначає, що «... вони повинні бути зігнутими, подібно кігтям котячої лапки, і від своєї основи круто спускатися вниз, що надасть їм потрібну силу; великий палець повинен бути максимально вільним, чому сприяє "зібране", а не "розчепірене" положення пальців» [88, с.15].

Творчість видатного німецького композитора, органіста й скрипаля XVIII століття Й.Баха можна вважати своєрідним підсумком, узагальненням досвіду попередніх музикантів. Поліфонічний стиль та такі важливі його форми, як фуга і сюїта, набули завдяки композитору свого найвищого рівня розвитку. Разом з тим, Й.Бах зробив важливий крок у формуванні нових жанрів, створивши перші зразки клавірного концерту. Ще одним вагомим внеском Й.Баха у розвиток клавірного виконавства стало введення ним у практику рівномірної темперації, яка дозволила суттєво збагатити можливості використання інструменту. Застосування композитором у клавірній музиці елементів органного, скрипкового, вокального мистецтва та оркестрового письма сприяло прогресивному розвитку клавірного мистецтва та виконавської майстерності музикантів. Як справедливо зазначає В.Галушка, прагнення Й.Баха бачити у клавірі універсальний інструмент надалі отримало свій розвиток у творчості Л.Бетховена, Ф.Ліста, М.Балакірєва, М.Мусоргського, П.Чайковського [89].

Отже, трактати майстрів клавірного виконавства XVI-XVIII ст. є прикладом осмислення та узагальнення виконавського й педагогічного досвіду. Праці таких музикантів як Х.Бермудо, Дж.Дірута, Ж.Дені, М.Сен-Ламбера, Ф.Мерсенна та ін. поклали початок теорії та методики навчання музичному виконавству. У їхніх

роботах розглядалися різноманітні питання формування виконавської майстерності: правильність посадки (висота сидіння, положення корпусу, постановка рук), здобуття необхідних навичок гри (свободи, гнучкості, легкості пальцевих рухів), задля розвитку ігрового апарату пропонувалось використовувати спеціальні вправи – невеликі п'єси для освоєння основних ігрових прийомів і підготовки виконавця до вирішення більш складних технічних завдань, зверталася увага на способи звуковидобування, наголошувалось на необхідності адекватного використання звукових фарб виконавцем відповідно до стилістики і живописно-колористичних особливостей виконуваної музики [89].

На початку XVIII століття було винайдене молоточкове фортепіано. Порівняно з клавесином і клавікордом цей музичний інструмент мав більш широкі динамічні й тембральні можливості, більш потужний і гнучкий звук, дозволяв розширити звуковий обсяг композицій, мелодій і пасажів, надати музичним творам більшої рухливості, більш повного звучання і блиску. Завдяки таким перевагам фортепіано отримує все більш широке поширення і поступово витісняє двох своїх попередників. Надалі розвиток точних наук і техніки виробництва поступово призводить до вдосконалення фортепіанної механіки та розширення мистецьких можливостей фортепіанної музики: змінюється фактура музичного письма і особливості її виконавської інтерпретації [90]. З’являються методичні праці з формування виконавської майстерності піаністів.

Помітний внесок у розвиток фортепіанного виконавства, що був відзначений і сучасниками, і видатними музикантами наступних поколінь, здійснив італійський композитор, піаніст і педагог М.Клементі. На думку Ф.Калькбреннера, «М.Клементі краще всіх писав для фортепіано. Якщо можна так висловитися, він проклав нам шлях, по якому ми йдемо» [91, с.95]. Діяльність М.Клементі високо оцінював і К.Черні, вважаючи його «засновником правильної школи, бо він умів поєднувати блискучу бравурну гру зі спокоєм руки, міцністю удару, правильною аплікатурою, виразністю і привабливістю виконання» [91, с.120].

Свої педагогічно-виконавські погляди М.Клементі реалізував у праці «Сходинка до Парнасу або мистецтво гри на фортепіано, що втілене в екзерсисах у

стилі строгому і елегантному». Збірка містить 100 екзерсисів, 54 твори зі 100 об'єднані у невеликі сюїти. Екзерсиси відрізняються образним характером та рельєфним мелодизмом, їхні художні достоїнства покликані вводити виконавця до різноманітного світу виражальних можливостей фортепіанного мистецтва. Жанрове розмаїття творів, що містяться у «Сходинках до Парнасу» (скерцо, рондо, капричіо, п'єси у вільній формі, фуги, канони та ін.), спрямоване на гармонійний розвиток виконавської майстерності учнів. М.Клементі закликав своїх вихованців: «розум і дух вдосконалюй одночасно з пальцями» [92, с.3].

Слід відзначити, що інструктивний тип екзерсису-етюду, який представив М.Клементі у своїй педагогічній збірці, згодом буде активно розвиватися у творчості багатьох піаністів-композиторів протягом XIX-XX ст. і стане класичним. Його активно використовуватимуть у своїй діяльності як юні музиканти, так і зрілі майстри. Більшість етюдів М.Клементі призначені для вироблення бездоганної позиційної техніки: різноманітні пальцеві послідовності неодноразово повторюються на одному й тому ж музичному матеріалі або у секвенційно зміненому вигляді. У збірці також представлені спеціальні вправи для активізації природно слабких ланок пальцьової техніки, наприклад, вироблення незалежності четвертого й п'ятого пальців правої і лівої рук. Частина екзерсисів спрямована на освоєння техніки виконання мелізмів (форшлаги, короткі і довгі трелі, морденти, группето, шлейфер), подвійних нот, найрізноманітніших пасажів з ламаних терцій, діатонічних фігурацій із вплетеними хроматизмами та гнучким мелодійним малюнком, прийому розподілу пасажу між руками тощо. Низку етюдів присвячено різноманітним стрибкам та «вібраційній» техніці: ламаним октавам і подвійним трелям. Акордова техніка представлена епізодично.

Ще один крок уперед у розвитку методичних принципів формування виконавської майстерності зробив учень М.Клементі К.Черні. Він створив новий тип інструктивного етюду, що суттєво відрізнявся від етюдів Д.Штейбельта, М.Клементі, А.Шмітта, Г.Беренса, І.Крамера, І.Мошелеса. К.Черні організовує свої етюди так, щоб виконавець міг повністю зосередитися на оволодінні запропонованими технічними формулами: зазвичай гармонії в його етюдах

змінюються рідко, рух фігурацій плавний, напрямок руху фігурацій в партіях правої і лівої рук нерідко збігається, а якщо і змінюється, то симетрично, однакові наголоси (пульсація) в партіях обох рук допомагають виконавцю більш повноцінно освоїти певну технічну структуру і правильно скоординувати ігрові рухи. Партію акомпанементу К.Черні вибудовує таким чином, щоб у виконавця не виникало додаткових технічних завдань: для найбільш швидкого досягнення зручності метроритмічні побудови в акомпанементі строго повторюються. К.Черні вважав, що інструктивні етюди мають бути простими й невибагливими в художньому плані, а для розвитку інтерпретаторських якостей учнів рекомендував застосовувати художні твори. Виконавсько-педагогічну діяльність К.Черні високо оцінювали Л.Бетховен, Ф.Ліст, Й.Брамс та багато інших видатних музикантів XIX-XX століть [93].

Варто відзначити, що у період класицизму в музичному мистецтві представниками якого були М.Клементі і К.Черні, розвиток виконавської техніки мав пріоритетне значення, тому в цей час написано чимало етюдів та вправ. Наступний період у розвитку музичного виконавства був підпорядкований естетиці прогресивного романтизму, якій притаманні ідеї свободи творчості, людської самоцінності, емоційності. Одним з визначних представників епохи романтизму був польський композитор, виконавець і педагог Ф.Шопен. До наших часів дійшла його незакінчена праця у вигляді окремих нарисів «Метода фортепіанної гри», що відображає виконавсько-педагогічні погляди музиканта. На думку Ю.Кремльова, педагогічна система Ф.Шопена демонструє «цілісність методичної думки в охопленні завдань та проблем навчання піаніста» [94, с.75].

Ф.Шопен стверджував, що музичне мистецтво має великий естетичний вплив на людину і безмежні виражальні можливості. Сутністю музичного мистецтва є вираження почуттів у звуках. Музичну мову композитор порівнював з людською, підкреслював її багатозначність та вважав здатною до вираження не тільки найскладніших рухів емоцій, а й інтелекту: у «Методі фортепіанної гри» знаходимо – «вираження наших думок звуками …», «вираження наших поглядів за допомогою звуків …». На початковому етапі фортепіанного навчання Ф.Шопен пропонував

освоювати нотну грамоту за одинадцятилінійною системою, як більш ефективною у порівнянні з почерговим засвоєнням нот у скрипковому й басовому ключі, ноту «до» першої октави розглядав як орієнтир для знаходження нот різної висоти у читанні нот з аркушу.

Ф.Шопен вважав, що формування виконавської майстерності піаніста відбувається завдяки його наполегливій усвідомленій праці. Свої педагогічні зусилля композитор спрямовував на розвиток індивідуальності, творчої самостійності, емоційності, уяви та художньої інтуїції учня. Глибоке емоційне осягнення музичного смислу та щирість і простота у його відтворенні, на думку Ф.Шопена, є головними завданнями виконавця.

Робота над технікою за «Методою» Ф.Шопена була підпорядкована художнім завданням, стилю музичного твору, творчій інтерпретації його змісту. Існуючі на той час прийоми ізольованої пальцевої гри не задовольняли композитора своїми виражальними можливостями і спонукали до створення власної системи початкової організації виконавського апарату піаніста, що передбачала досягнення виразності звучання інструменту завдяки використанню природних особливостей всієї руки та кожного з пальців. Положення рук на клавіатурі за «шопенівською» формулою з опорою на подушечки пальців на звуках e, fis, gis, ais, h (для правої руки) та на звуках c, b, as, ges, f (для лівої руки) мало забезпечувати природність і невимушеність рухів, гнучкість рук і збільшення чутливості пальців. На відміну від загальноприйнятої на той час постановки рук з піднятим зап’ястком і опорою на кінчики пальців «формула Ф.Шопена» ефективно допомагала виконавцю усунути скутість і напругу під час гри.

Ф.Шопен особливо піклувався про розвиток у своїх вихованців свободи рук, гнучкості зап’ястку, самостійності пальців. З цією метою музикант рекомендував застосовувати гами та етюди. При їх вивченні радив дбати про рівність звучання та зручне положення рук. За «Методою фортепіанної гри» порядок вивчення гам починався з тих, що мали велику кількість чорних клавіш (H-dur, Fis-dur, Des-dur, E-dur): вони є складнішими для прочитання, але, внаслідок забезпечення природної опори на довгі пальці, зручнішими для виконання. Ефективним методом у роботі

над технікою Ф.Шопен вважав гру в різних темпах, з різною динамікою та різними штрихами у їхній певній послідовності: спочатку легке staccato, потім – легке portato, надалі – marcato і на завершення – справжнє legato. Оволодіння навичками співучого, зв'язного виконання на технічному матеріалі допомагало забезпечити пластичність і виразність у подальшій роботі над художнім [95].

Ще одним представником романтизму та новатором в теорії та методиці фортепіанного виконавства був угорський композитор, піаніст, педагог, диригент і публіцист Ф.Ліст. Він був учнем К.Черні, методичні засади якого успішно розвинув та вдосконалив у власній педагогічній діяльності. Педагогіка Ф.Ліста була спрямована на розвиток індивідуальності учня: він вважав, що «погана, але власна інтерпретація краще, ніж хороше копіювання» [96, с.271]. Добирав навчальний репертуар так, щоб максимально розкрити індивідуальні особливості учня. Вважав за потрібне поєднувати у репертуарі етюди й поліфонічні твори з творами класичного та романтичного стилів.

За свідченням учениці Ф.Ліста В.Буасьє, педагог багато грав у класі: його «показ був дуже цікавим, дуже наглядним і вельми повчальним» [97, с.43]. Побудова занять Ф.Лістом мала імпровізаційний характер: розпочати урок він міг з прослуховування гри учня, або з власного показу, іноді – з загальних зауважень. Це суттєво відрізнялось від загальноприйнятого у педагогів того часу плану уроку, де спочатку учень мав грати гами та вправи, потім етюди та поліфонічні твори і вже після них – п’єси. З роками педагог почав проводити уроки у формі «майстер-класів»: на заняття приходило до 25 молодих піаністів, клали ноти своїх творів на рояль і Ф.Ліст вибирав ті, що йому хотілось почути. Такі заняття могли тривати коло двох-трьох годин.

Ф.Ліст вимагав від своїх учнів швидкого й художньо виправданого вивчення музичних творів. Він навчав роботі над творами без інструменту: спочатку швидке мисленнєве прочитання тексту, потім розпізнавання поетичної будови твору (назви, літературного чи живописного підґрунтя), далі аналіз будови твору, розпізнавання найбільш важких місць, потім усвідомлення гармонічного скелету твору, тонального

плану, кадансів, і, на закінчення, повторне мисленнєве прочитання твору повністю з максимальною увагою.

Ф.Ліст рекомендував розпочинати роботу над твором з його виконання від початку до кінця у якомога кращому вигляді. Потім потрібно було ретельно вивчити всі елементи авторського тексту. Для цього застосовувалась повільна гра твору декілька разів, підпорядкована різним завданням: за першим разом треба було зосередитися на скрупульозному виконанні нотного тексту; за другим – виявляти всі ритмічні особливості; за третім – зміни динаміки; за четвертим – звертати увагу на звукову перспективу, співвідношення різних голосів, мелодії і супроводу; за п’ятим – змінювати темп твору відповідно до його змісту. Після освоєння твору в повільному темпі Ф.Ліст пропонував переходити до його технічного опанування. На цьому етапі застосовувалась гра кожною рукою окремо, знаходження найбільш зручних комбінацій, гра у різних темпах, різними методами й прийомами, вивчення музичного матеріалу за розділами. На останньому етапі робота велася над втіленням авторського задуму та розкриттям художнього змісту твору. Під час занять Ф.Ліст вимагав максимальної концентрації на музичному матеріалі, його деталях і свідомому контролі власних дій. Наголошував на важливості дотримання послідовності як у заняттях в класі, так і дома.

Для ефективного оволодіння навичками читання з листка Ф.Ліст рекомендував своїм вихованцям дивитися на декілька тактів вперед, охоплюючи й сприймаючи таким чином музику в цілому. Для тренування пам’яті застосовувалися методи слухового запам’ятовування і логічного продумування.

Велику увагу в формуванні виконавської майстерності музиканта Ф.Ліст приділяв розвитку техніки. Він вважав, що становлення технічної майстерності відбувається в процесі творчої роботи над художніми завданнями і базується на вмінні слухати: «Техніка створюється з духу, а не з механіки» – стверджував музикант [98, с.145]. Від своїх учнів Ф.Ліст вимагав грати різні гами в октаву, терцію, всі види арпеджіо, трелі, акорди не менше трьох годин на день. Це сприяло розвитку гнучкості й еластичності пальців. Задля формування незалежності й рівної сили пальців педагог пропонував використовувати таку вправу: покласти п’ять

пальців на клавіші і по черзі ними вдаряти, залишаючи решту пальців нерухомими. Рухатись слід по п’яти клавішах вперед, потім у зворотному напрямку, а далі – переходити з однієї тональності в іншу. Октави музикант рекомендував брати з широким розмахом, гнучким зап’ястком, м’яким опусканням руки і вчити їх гаммами, постійно піклуючись про рівність звучання. На думку Ф.Ліста, штрихи non legato і staccato є більш відповідними природі фортепіано, тому мають застосовуватися якомога частіше і досягнення досконалого їх виконання має бути пріоритетним для піаніста. У виконанні туше задля яскравого, вільного й чистого звучання радив спиратися не на кінчик пальця, а на подушечку.

Великим внеском у методику формування виконавської майстерності було створення Ф.Лістом системи «фундаментальних формул», оволодіння якими давало виконавцю технічну свободу у відтворенні музики. За ступенем складності музикант розподілив існуючі види та форми техніки на чотири класи: 1. октави та акорди; 2. тремоло й трелі; 3. подвійні ноти; 4. гами й арпеджіо. Постановка на перше місце крупної техніки була зумовлена бажанням Ф.Ліста починаючи з самих перших контактів з клавіатурою надати своїм вихованцям можливість відчути її глибину. Ф.Ліст закликав своїх підопічних вправлятися не механічно, а усвідомлено і уважно. Працюючи над вправами учні повинні були дбати про однаковість прийому звуковидобування і рівність звучання, тому розпочинали вивчення з повільного темпу і уникали перенапруження рук. Надалі відбувалась гра вправ із застосуванням динамічних нюансів: від pp до fff. Опанування технічних формул у різних тональностях на практиці знайомило піаніста з гармонією: навчало транспонувати, гармонізувати, модулювати.

Типізація форм техніки у вигляді «фундаментальних формул» набувала індивідуалізації в залежності від художньо-стильових завдань. Ф.Ліст навчав своїх вихованців видозмінювати технічні прийоми зважаючи на художні та стильові особливості музичних творів. Він рекомендував завжди підпорядковувати технічне фразування художньому, що позначене автором за допомогою ліг, у виконанні відштовхуватись від чіткого розуміння мелодичної структури пасажу, змін у напрямках і формах рухів. Застосування «фундаментальних формул» дозволяло

піаністу оволодіти певним типом руху та попередньо його автоматизувати, допомагаючи кращому зосередженню на творчому аспекті виконання [99].

Великим шанувальником таланту Ф.Шопена та Ф.Ліста, їхнім однодумцем, палким сповідувачем романтичних ідеалів був німецький композитор, музичний письменник та педагог Р.Шуман. Його виконавсько-педагогічні погляди у вигляді афоризмів викладені в «Життєвих правилах для музикантів». Аналіз «Життєвих правил» дає підстави стверджувати, що у формуванні виконавської майстерності Р.Шуман великого значення надавав вивченню основних законів гармонії та поліфонії: «не бійся слів: теорія, генерал-бас, контрапункт і т.п.; вони привітно підуть тобі назустріч, якщо ти зробиш відносно них теж саме» [100, с.5].

Композитор закликав виконавців вивчати історію музики та підкріплювати її слуханням зразкових творів різних епох. Зокрема, радив ретельно вивчати мистецтво класиків: «Грай старанно фуги великих майстрів, і насамперед Й.С.Баха. «Добре темперований клавір» має стати твоїм хлібом насущним. Тоді ти безумовно станеш непересічним музикантом» [100, с.13]. «Добре темперований клавір» Й.С.Баха Р.Шуман вважав своєю найкращою граматикою. Ще в юнацькому віці він самостійно проаналізував одну за одною усі фуги композитора до їх 30 найтонших розгалужень і стверджував, що користь від цього була дуже великою. Р.Шуман зазначав, що творчість Й.С.Баха має морально укріплюючий вплив на людину в цілому, бо композитор був людиною у повній мірі, в ньому не було нічого мілкого, нездорового, все ним писалось немов би на вічні часи. У хвилини сумнівів і коливань Р.Шуман, за власним свідченням, звертався до творчості видатного музиканта, щоб отримати «прагнення і силу діяти й жити» [101, с.13].

Р.Шуман навчав музикантів поважати не тільки творчість корифеїв, а й без упередження ставитись до нових імен, з відкритим серцем йти назустріч новому. Педагог вважав, що музика має справляти тільки те враження, яке передбачав автор, «більшого не треба; все, що зверх цього – викривлення». Він різко засуджував модну на той час зовнішню віртуозність та бравурність, вузькоремісницький мертвий техніцизм: «техніка має вищу цінність тільки там, де вона слугує вищим цілям» [102, с.9-10]. І застерігав виконавців, що в гонитві за модою вони ризикують

перетворитися на «фата, якого ніхто не поважає» [102, с.11]. Для музикантів, що жадають багатства й слави, педагог давав дуже влучні настанови: «Ставай все більш досконалим художником – все інше прийде само собою» і «Хай схвалення художника для тебе має більшу цінність, ніж визнання цілого натовпу» [102, с.24, 11].

По-справжньому музикальною Р.Шуман вважав ту людину, в якої музика «не тільки в пальцях, а й у голові, і в серці» [102, с.11], а задля цього потрібне живе й різнобічне спілкування з музичним мистецтвом: «особливо важливо мати справу з хором і оркестром», бо в них «знаходить своє вираження саме високе у музиці»; «співай старанно у хорі, особливо середні голоси», «прислуховуйся до голосів …, досліджуй у яких регістрах вони мають найбільшу силу, а в яких можуть бути м'якими й ніжними»; «не втрачай нагоди пограти на органі: немає жодного інструменту, який би так само швидко мстився за неточність і бруд у творі й виконанні, як орган»; «частіше спостерігай за хорошими диригентами; разом з ними потихеньку можеш диригувати й сам – це принесе тобі ясність»; «ніколи не втрачай можливості прийняти участь у спільній грі – в дуетах, тріо і т.п.: це надасть твоїй грі свободу й жвавість», «частіше акомпануй співакам» [102, с.12-48].

Крім того, на думку Р.Шумана, музикант повинен вміти уважно спостерігати за життям: «дзвони, віконне скло, зозуля – прислухайся, які звуки вони утворюють»; «частіше бувай на лоні природи» та знайомитися з іншими мистецтвами й науками: «відпочивай від своїх музичних занять читаючи поетів»; «уважно прислухайся до всіх народних пісень – це скарбниця чудових мелодій; вони відкриють тобі очі на характер різних народів» [102, с.3-20].

Р.Шуман справедливо стверджував, що «учінню немає кінця» [102, с.25]. Особливу увагу педагог приділяв розвитку внутрішнього слуху музиканта: «Намагайся, навіть якщо у тебе невеликий голос, співати з листка без допомоги інструмента: витонченість твого слуху від цього буде зростати»; «розвивай свою уяву настільки, щоб ти міг утримати в пам'яті не тільки мелодію твору, а й відповідну їй гармонію», «розуміти музику, читаючи її лише очима» [102, с.6-7].

Д.Житомирський зазначає, що шумановські «Правила» потребують від музиканта вимогливості у великому й малому. Починаючи від цілей мистецтва, від ідейної принциповості художника («не грай того, від чого ти мав би внутрішньо відчувати стид» [102, с.11]) і закінчуючи безумовною вимогою – «завжди піклуйся про чистоту настройки твого інструменту» [102, с.6]. Ряд афоризмів говорять про дуже суттєві речі: мистецтво не терпить недбалості, розслабленості, виконання або створення абияк; завжди потрібна повна мобілізація сил, свіжість уваги й почуття, внутрішня відповідальність, одухотвореність. Р.Шуман наголошував, що «без ентузіазму у мистецтві не створюється нічого справжнього», а «закони моралі такі ж самі, як і закони мистецтва» [102, с.6-7].

Отже, розвиток теорії та методики музичного виконавства у XIX столітті був пов'язаний із закінченням епохи класицизму та розквітом романтизму. Методичні здобутки педагогів-музикантів цього періоду були прогресивними й новаторськими, вони заклали міцні підвалини для подальшої розробки питань формування виконавської майстерності і стали основою психологічного напрямку фортепіанної педагогіки.

XX століття характеризується інтенсивністю виконавської діяльності та вивчення її особливостей. З’являються нові тенденції у виконавстві, яким присвячуються нові музично-теоретичні праці. В цілому ж література з питань формування виконавської майстерності у цей період відзначена полемічністю та тяжінням до більшої обґрунтованості методичної думки. Серед вагомих теоретичних досліджень середини XX століття можна виокремити праці Т.Маттея «Процес музичної концентрації», «Процес туше і його різновиди», «Правила для кожного дня – для всіх, хто грає», Ф.Бузоні «Ескіз нової методики фортепіанного мистецтва», К.Мартінсена «Індивідуальна фортепіанна техніка на основі звукотворчої волі», «Методика індивідуального викладання гри на фортепіано, І.Гофмана «Фортепіанна гра. Питання і відповіді», К.Станіславського «Робота актора над собою», «Робота актора над роллю».

Аналіз вищезазначених праць, здійснений О.Мозгальовою, дозволяє зробити висновок про особистий внесок кожного з авторів у теорію і практику сучасного

виконавства. Так, Ф.Бузоні вніс багато принципово нового у розуміння виконавства як формозмістовної єдності, що досягається у процесі цілеспрямованого, логічного розгортання музичного матеріалу.

К.Мартінсен довів важливість урахування психологічних, філософських передумов у викладанні фортепіанної гри, звернув увагу педагогів на вирішальне значення формування особистості музиканта на основі вивчення «творчої сили», яка обумовлює і спрямовує його розвиток, визначає індивідуальний стиль його успіхів у мистецтві.

Т.Маттей наголошував на необхідності формування в кожного, хто навчається музиці вміння максимально сконцентрувати слух на отриманих музичних враженнях, вміння споглядати, вивчати і аналізувати ці враження на основі гостроти, жвавості і впевненої точності слухової оцінки музики.

І.Гофман визначив складові піаністичного успіху, урізноманітнив важливі і нові для того часу думки про «розумову техніку», «роботу в умі», роль «психічного фактору» в розучуванні п’єси, проаналізував чотири способи розучування музичного твору (за інструментом з нотами, без інструмента з нотами, за інструментом але без нот, без інструмента і без нот), запропонував методику роботи над музичним твором без інструмента.

К.Станіславський наполягав на глибокому розумінні ідеї і теми твору, на висвітленні авторського і особистісного ставлення до нього при усвідомленні виконавських завдань; обґрунтував три психологічно-художні принципи виховання творчої пристрасті, уяви, виконавської волі та естрадного самовладання (підсвідоме – через свідоме, взаємозв’язок різних сторін психіки, психічні здібності як «манки»), визначив педагогічні умови раціонального використання засобів акторської майстерності у масовому впливі на слухача [103, с.28].

В.Сафонов вважав, що у формуванні виконавської майстерності велике значення має слуховий метод, як найбільш природній інструмент впливу на процес звуковидобування та індивідуального визначення системи виконавських засобів виразності в художній інтерпретації. Важливість роботи над звуком у формуванні

виконавської майстерності музиканта, зокрема, тембровими відмінностями в звучанні інструменту, відзначав також Г.Прокоф'єв [104].

Варто підкреслити, що одним з провідних напрямків у теорії та методиці музичного виконавства XX століття було дослідження взаємодії художнього та технічного у виконавській майстерності. Так, Б.Кременштейн відзначав, що робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, щоб у свідомості учня були нероздільні зміст – настрій музики (виражений в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити [105]. Такої ж думки дотримувався О.Сєров, який стверджував, що техніка – це засіб: «коли вона перетворюється в мету, то стає на сходинку негідну, на сходинку блюзнірства»: існуючи лише «як доказ спритності, виучки, більш чи менш ризикованої, що дивує натовп» і вже не маючи зі справжнім мистецтвом нічого спільного [106, с.212]. Подібні погляди знаходимо й у видатного педагога музиканта Г.Нейгауза: «Найперше – художній образ (тобто зміст, розуміння, вираження, те, про що йде мова); друге – звук в часі – опредметнення, матеріалізація образу і, врешті, третє – техніка в цілому, як сукупність засобів, потрібних для вирішення художнього завдання, гра на роялі як така, тобто володіння своїм м'язово-руховим апаратом і механізмом інструменту» [107, с.53]. Г.Нейгауз зазначав, що піаніст у звуках розкриває поетичний зміст музики, а для того, щоб зміст був виявлений, необхідна техніка [107]. Провідну роль художньої сторони виконання відзначали також Б.Асаф'єв, А.Рубінштейн, Л.Оборін та ін.

Вважаємо за потрібне, окремо зупинитися на такій визначній постаті у фортепіанній педагогіці, як Г.Нейгауз. Спираючись на дослідження Н.Гуральник, можемо відзначити, що створена Г.Нейгаузом цілісна система виховання музиканта-виконавця була спрямована на: духовний розвиток учнів, підвищення їхнього загальнокультурного рівня, спонукання до набуття глибоких універсальних знань, що збагатять уяву та дозволять навічно підключити розум і серце до невмирущої спадщини, розкриття природного таланту, надання творчої свободи та можливості відчути особисту відповідальність перед слухачами за власну виконавську діяльність, виховання критичного ставлення до педагогічної дійсності, вміння

усвідомлено здійснювати вибір засобів та прийомів навчання, поєднувати інтуїтивний та інтелектуальний підходи в аналізі музичних явищ, створювати артистичні й переконливі виконавські інтерпретації, постійно самовдосконалюватись [108, с.165-166].

Однією з характерних і важливих, на наш погляд, особливостей музичної педагогіки ХХ століття було виникнення практичного напрямку спрямованого на лікування професійних захворювань піаністів, зокрема, не медичними засобами. Цей напрямок дав новий імпульс дослідженням проблеми ігрової свободи. Його метою було повернення виконавця до творчого життя через переформування (так звану «перебудову») ігрового апарату на основі досягнення його волі, що розуміється не тільки як природний, ненапружений, стан руху рук і всього організму, організована взаємодія іннервації протилежно діючих м'язів (агоністів і антагоністів), але і як доцільність прийомів звуковидобування відповідно до художніх завдань і розподілом м'язових зусиль за напругою-розслабленням під контролем спеціальної уваги до фізичних відчуттів ігрового апарату і тіла в цілому – як з боку педагога (або консультанта, який проводить лікування), так і з боку самого піаніста (або учня, що проходить лікування) [109].

Отже, розробка проблем формування виконавської майстерності у ХХ столітті була інтенсивною та плідною. У цей період педагоги-музиканти, критики та публіцисти піднімали нові питання, ставили нові завдання і пропонували обґрунтовані шляхи їхнього розв’язання. Зокрема, досліджувалася філософія, психологія і теорія творчості, що безперечно було великим кроком уперед у розвитку музично-педагогічної думки.

Постановка у теперішній час проблем оптимізації в теорії виконавства та педагогіки музики теж може виявитися досить плідною, бо дозволить під новим кутом зору осмислити емпірично складені канони навчання музиканта-виконавця і у взаємозв'язку з накопиченим тут величезним емпіричним досвідом допоможе побачити приховані досі причинно-наслідкові зв'язки процесів та явищ, а також розкрити додаткові можливості в організації підготовки майбутнього музиканта-

виконавця і педагога до професійної діяльності в нових умовах сучасної соціально-культурної дійсності [109].

В.Галушка відзначає, що наш час характеризується помітними досягненнями у галузі теорії та практики викладання музичних дисциплін. З'являються нові і часом досить перспективні авторські методики, систематизується й узагальнюється досвід видатних педагогів, переосмислюються деякі традиційні підходи до викладання музики. У той же час швидкі зміни в сучасній соціокультурній ситуації, поява нових, прогресивних психолого-педагогічних «технологій» ставлять перед практикуючим учительством нові завдання. Більш високі вимоги пред'являються до якості навчання – в тому числі і в системах музичного виховання і освіти; конкуренція, що загострилася між однопрофільними закладами освіти (зокрема, музичними школами, училищами, вузами), спонукає колективи викладачів шукати більш ефективні прийоми і засоби долучення учнівської молоді до основ професійної майстерності.

В умовах сучасної музичної діяльності до виконавця пред'являються високі професійні вимоги. У своїй повсякденній роботі піаніст повинен бути готовий до різних ситуацій – грати в будь-який час, в будь-яких, іноді екстремальних, умовах, в будь-яких кількостях і різних «якостях» (соліст, концертмейстер, ансамбліст, оркестрант), на інструментах різного класу. Очевидно, що для виконання всіх цих вимог виконавець повинен мати необхідний набір професійних якостей і їхній спектр досить широкий [110].

Ф.Валеева вважає, що сучасні вимоги до якості підготовки музикантів-виконавців пов'язані з підвищенням соціального статусу музичного мистецтва: саме вони спонукають педагогів переглядати сформовану методику інструментальної підготовки музикантів-виконавців, займатися пошуком нових, більш ефективних засобів розвитку виконавської майстерності, глибинних резервів музичної творчості [111].

Отже, розглянемо сучасні погляди педагогів-музикантів на питання формування виконавської майстерності.

Розмірковуючи над тим, що є первинним у початковому періоді оволодіння виконавською майстерністю – теорія чи практика, Т.Докшицер зазначає: «Звичайно, спочатку практика. Початкові виконавські навички засвоюються шляхом проби на інструменті. Осмислення їх приходить пізніше і дається легше, якщо дитина збагнула на практиці початкові елементи гри. Біда, коли починають вчити з теоретичних викладок, подібних "постановці дихання" без інструменту. Надалі практика з теорією міняються місцями: теорія, тобто думка людини, керує його практикою. Але це приходить не відразу» [112, с.55].

Найбільш важливим для вдосконалення виконавських вмінь та навичок, на думку В.Галушка, є час навчання у вузі. У цей період учень має сприятливі умови для здобуття вичерпної професійної бази. Це зумовлено одразу декількома факторами: по-перше, студент перебуває в досить зрілому віці для серйозної мотивації і аналізу власної діяльності; по-друге, він вже має певну професійну базу, отриману в музичному училищі; по-третє, у вузі пред'являються значно серйозніші вимоги до рівня професійної підготовки [113].

В.Цалієв стверджує, що весь процес підготовки музиканта-виконавця повинен здійснюватися з урахуванням психолого-педагогічних індивідуальних особливостей педагога і студента. Саме від ефективності взаємодії двох індивідуальностей, творчих особистостей залежить успішність навчання, розкриття таланту учня, оволодіння ним виконавською майстерністю. На думку В.Цалієва, педагогічна творчість як вираз індивідуальної майстерності педагога, що виявляється у нетрадиційному підході до навчально-виховного процесу і спрямована на формування креативної особистості, є тим необхідним компонентом, без якого не може відбутися талановитий музикант-виконавець [114].

В контексті нашого дослідження цікавою є точка зору І.Мостової, яка вважає, що тільки у разі гармонійного поєднання педагогічної та виконавської майстерності у цілісному феномені вчитель може досягти оптимальної взаємодії з учнями засобами музичного мистецтва. Спираючись на наукові положення концепцій педагогічної майстерності, досліджень у галузі теорії й історії музичного виконавства і музикознавства, літератури з музичної психології і музичного

виховання, дослідниця розглядає педагогічно-виконавську майстерність учителя музики як його особистісний потенціал, а процес інструментальної підготовки студентів у вищих закладах освіти, зокрема курс “Музичний інструмент”, – як підґрунтя для формування педагогічно-виконавської майстерності в єдності набуття спрямованості педагогічно-виконавських дій, досягнення педагогічно-виконавської компетентності, розвитку музично-педагогічних здібностей, озброєння педагогічно-виконавською технікою [115, с.273].

З точки зору М.Анисимова, виконавська майстерність кожного музиканта, існуючи та розвиваючись у рамках того чи іншого виду виконавської діяльності, реалізується у чотирьох основних сферах. Перша сфера виражається творчою індивідуальністю кожного окремо взятого музиканта, який, відповідно, має відмінний від інших інструменталістів творчий почерк, або, як прийнято ще говорити, – певну творчу манеру, індивідуальний стиль. Творча індивідуальність інструменталіста еволюціонує по висхідній лінії, іноді через подолання впливу загальноприйнятих канонів, норм, естетики гри, які існують на цей момент у музичному виконавстві.

Друга сфера пов’язана з ідеєю розвитку, самостійного розвитку творчої особистості виконавця, його професійного саморозвитку і самооцінки. При цьому під саморозвитком виконавця розуміється процес збагачення творчих здібностей та інших, важливих для інструментального виконавства якостей на основі набутого ігрового досвіду.

Третя сфера характеризується тим, що музикант-виконавець не може розвиватись за межами засвоєння, накопичення і передачі найбільш ціннісних музично-художніх традицій і творчого досвіду.

Ідея четвертої сфери виражається в тому, що інструменталіст максимально реалізується у рамках своєї накопиченої роками виконавської майстерності, яка, як атрибут природи музично-виконавської діяльності, передбачає поступове (поетапне) самовдосконалення.

Безумовно, усі ці сфери тісно взаємозв’язані, але розвиток кожної з них визначається конкретними умовами і місцем у системі виконавської діяльності

інструменталіста [116, с.273]. М.Анисимов відзначає, що в онтогенезі розвитку виконавської майстерності не останню роль відіграє індивідуально-творча спрямованість, що базується на стійкому інтересі і сильній мотивації до музично-виконавської творчості, на прагненні постійного й цілеспрямованого підвищення професіоналізму [116, с.271].

На думку О.Шульпякова, «узагальнення багатоманітних факторів виконавської майстерності здійснюється не на одному якомусь рівні, а є складним багатофазним процесом, що охоплює по-суті всі сторони творчої діяльності музиканта. Більш детальний розгляд проблеми дозволяє виокремити, принаймні, три рівні узагальнення. На першому з них – інтонаційно-виразному – відбувається осмислення самої музичної мови, інтерпретацій різних творів у відповідності з їх стилістичними, жанровими та іншими ознаками. На другому рівні – фактурно-технічному – здійснюється узагальнення елементів техніко-смислової організації гри. Нарешті, на третьому, самому низькому, «фізичному рівні» ведеться синтезування ігрових прийомів по лінії рухових відчуттів» [117, с.4].

Численні дослідники – великі артисти, методисти, педагоги – стверджують, що технічна майстерність музиканта-виконавця (інструменталіста, вокаліста, диригента та ін.) є найпершою умовою, яка визначає можливість його творчої самореалізації в процесі вивчення і виконання музичного твору. Така точка зору, що висловлена з різним ступенем повноти, аргументованості, наукової обґрунтованості і емоційної яскравості, неодмінно присутня у самих різних роботах від автобіографічних нотаток і есе великих музикантів до теоретичних досліджень і скрупульозно розроблених методичних рекомендацій музикантів-педагогів [118]. Так, В.Сраджев вважає, що «у комплексі знань і умінь піаніста будь-якої кваліфікації техніка займає особливе положення. По суті, вона є матеріальним фундаментом продуктивної діяльності музиканта. Техніка слугує інструментом художнього пізнання, забезпечує реалізацію творчих задумів, лежить в основі читання нот з листа, транспонування, імпровізації і т. д. Мати віртуозну техніку, – робить висновок автор, – мрія кожного музиканта» [119, с.4].

Г.Ципін відзначає: «... уявімо собі: перед нами справжній великий художник, глибоко проникає в суть речей, тонко відчуває, оригінально мислить, здатний показати яскраву, неординарну інтерпретаторську концепцію ... А ось адекватно висловити все це на музичному інструменті, втілити в реальному звучанні йому не дано. Є що сказати, а висловитися так, як треба, він не може ... Руки не роблять того, що від них вимагається. Заважає природна фізична незграбність, скутість, м'язова млявість, заважає малорухливість, загальмованість рухових реакцій» [120, с.13].

Г.Салдаєва підкреслює, що наявність художнього мислення, музичного слуху, багатої уяви, фантазії тощо не може забезпечити талановитому музиканту виконавського майбутнього, якщо у нього бракує необхідного комплексу рухових здібностей і вироблених технічних навичок. Дослідниця зазначає, що багаторазові повторення важкого в технічному відношенні фрагмента у піаністів різного рівня майстерності мають і різну міру результативності. Вони можуть вести як до оптимального результату, так і до надлишкових витрат часу, що не призводить виконуване до потрібного художньо-технічного рівня [121].

В.Галушка наголошує, що музично-виконавська техніка – це не тільки здатність грати швидко і голосно: вона є сполучною ланкою між «ідеальним» (створеним сферою внутрішніх слухових уявлень) і «реальним» фортепіанним звуком. Лише на основі конкретного музичного матеріалу загальні технічні вміння перетворюються піаністом в художньо виправдані прийоми. Техніку В.Галушка розуміє, як комплекс спеціальних умінь і навичок, який у кінцевому підсумку зводиться до вміння музиканта адекватно висловити, матеріалізувати у грі свій інтерпретаторській задум. Уміння використовувати комплекс дій, що спрямовані на втілення у звуці художніх уявлень виконавця, автор визначає як технічну готовність до реалізації художнього образу. Технічна готовність складається з двох основних частин: 1) рухово-технічного аспекту, що відображає ступінь володіння основними прийомами звуковидобування і технічними формулами («базова техніка»); 2) художньо-технічного аспекту, котрий розуміється як здатність модифікувати технічні прийоми і адаптувати їх до конкретного музичного матеріалу (своєрідна сполучна ланка між «ремеслом» і «творчістю», що вимагає від виконавця активної

аналітичної роботи). Діалектичну єдність цих двох аспектів технічної майстерності дослідник розглядає як запоруку успішної виконавської діяльності [122].

Схожу точку зору має В.Сраджев, який визначає виконавську техніку, як «недиференційоване поняття, що включає в себе рухову та художню техніку. Під руховою технікою розуміється закріплена у специфічних координаціях система узагальнених психомоторних навичок, що відображає рівень рухово-координаційного мислення музиканта, обумовлена функціонуванням центральних механізмів формування та управління автоматизованими рухами, а також рівнем розвитку ігрового (рухового) апарату інструменталіста. Художня техніка – система виконавських (переважно психомоторних) навичок, що мають конкретну музично-цільову спрямованість, обумовлену змістом творів, які інтерпретуються, особливостями творчого мислення піаніста і залежних від рівня розвитку рухової техніки, ступеня її керованості» [123, с.9].

Г.Ониськів розглядає інструментально-виконавські навички майбутніх учителів музики як сукупність автоматизованих рухових дій, спрямованих на художню інтерпретацію музичних творів, що складаються з виконавських рухів, об’єднаних за змістом у відповідні ланцюжки (дії) з чіткою послідовністю окремих ланок. Сформованість виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки передбачає наявність відповідних умінь, ознакою яких є досконалість відтворення рухових актів. Дослідником розроблено методи та прийоми формування виконавських навичок майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки, що поділяються на три групи: перша група охоплює методи і прийоми, спрямовані на пошук конфігурацій рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні зі створенням їх уявлених взірців; друга – на вироблення виконавських навичок безпосередньо у процесі інваріативно-темпової автоматизації рухових актів, а третя – на вдосконалення вже сформованих навичок та досягнення безпомилкового відтворення автоматизованих дій у звичних умовах.

Цікавою є методика семифазного формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики, запропонована Г.Ониськівим. Так, перша фаза передбачає віднайдення доцільних рухових актів на сенсорно-перцептивному рівні

та створення їх уявлених взірців, друга – об’єднання окремих рухів у ланцюжки з досягненням економії м’язової енергії завдяки виключенню небажаних траєкторій їх виконання, третя – фрагментарне, цілісне, розподілене і концентроване запам’ятовування виконавських дій з точним дотриманням визначених траєкторій на основі реалізації їх уявлених взірців, четверта – усвідомлене відпрацювання альтернативних варіантів виконавських дій зі здійсненням кореляції рухових актів на основі диференційованих внутрішніх відчуттів і результатів звіряння їх реальних ознак з уявленими взірцями, п’ята – інваріативно-темпову автоматизацію вивчених дій з поступовим звільненням свідомості від контролю над процесом реалізації рухових актів шляхом спрямування уваги на емоційно-образний зміст музичних творів, шоста – вдосконалення сформованих навичок їх деавтоматизацією і неодноразовим повторенням визначеної послідовності ланок утворених ланцюжків виконавських рухів, сьома – досягнення безпомилкового відтворення автоматизованих виконавських дій [124].

В.Галушка стверджує, що укорінені в масовій практиці навчання підходи до техніки музиканта-виконавця як універсальної, узагальнено-абстрактної категорії потребують перегляду і корекції. З позицій сучасного музично-виконавського мистецтва, його естетики і передової художньої практики техніка гри об'єктивно детермінована стилем, характером і образно-поетичним ладом виконуваного музичного твору. Ігнорування цієї принципово важливої обставини в роботі з учнем веде до стирання стильових відмінностей між творами різних авторів і епох і, тим самим, до знецінення результатів музично-виконавської діяльності.

Інтерпретація фортепіанних творів різних стилів, як відзначає В.Галушка, передбачає володіння виконавцем різноманітними технічними прийомами, в тому числі й нетрадиційними, характерними для композиторів ХХ століття (жорстке, «ударне» трактування інструменту, техніка гри «мартеллято» в різних її варіантах і модифікаціях тощо). Все це передбачає спеціальне і цілеспрямоване відпрацювання в ході занять у музично-виконавських класах. Сутність і зміст цих занять – у досягненні необхідної відповідності стильовим критеріям творів різних епох і,

одночасно, дотриманні художньо-естетичних норм музично-виконавського мистецтва.

В.Галушка підкреслює, що стандартні, типові вправи (гами, арпеджіо, акордово-октавні послідовності тощо) не вирішують всіх різнобічних та багатопланових виконавських завдань, які стоять перед учнями. Необхідно вміти самому конструювати (складати, підбирати) ті чи інші технічні екзерсиси, націлені на подолання конкретних виконавських труднощів, а також на ліквідацію індивідуальних недоліків та прогалин у технічному арсеналі учня.

Дослідник зауважує, що удосконалення рухово-технічного «апарату» виконавця передбачає відпрацювання прийомів постійного і регулярного «скидання» психофізіологічних напруг («затискань», м'язових спазмів), які виникають під час гри, однак, практика свідчить, що ця задача часто випадає з поля зору викладачів музично-виконавських класів. Тим часом, є підстави стверджувати, що недостатня увага до фактору релаксації у технічній роботі – тим більше, при розучуванні творів, які вимагають від виконавця підвищеної емоційної енергетики і м'язової активності – може стати серйозним гальмом при вирішенні поставлених перед учнем професійно-технічних проблем [125].

А.Жиліна розглядає фортепіанні вправи, як основний і найбільш стабільний метод формування технічної майстерності у сучасній фортепіанній педагогіці, а досягнення стану технологічного комфорту, як важливий фактор успішності музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя. Дослідниця вважає, що введення вправ у практику викладання музично-виконавських дисциплін повинно відбуватися під умілим педагогічним керівництвом в умовах спеціально організованого навчального процесу. Педагогічне спонукання має бути спрямоване на активізацію таких найважливіших функцій свідомості учнів як абсолютний контроль акту формування й автоматизації моторно-рухових прийомів та корекцію відчуттів, що пов'язана з позбавленням від зайвих компонентів руху.

Нетривале абстрагування від художньо-образних проблем музики під час усвідомленого й чітко спланованого виконання вправ, на думку А.Жиліної, дозволяє учню-виконавцю краще сконцентрувати свою увагу на пошуках засобів подолання

технічних труднощів, що містяться в музичному творі. Особливої привабливості для учнів процес вправляння набуває з активізацією їхньої самостійної пошукової діяльності. Самоаналіз і самооцінка технічних дій допомагають грамотно корегувати виконання вправи та забезпечують її продуктивність. Творчий підхід до виконання складних вправ сприяє досягненню нового якісного рівня та дозволяє учневі вільно екстраполювати відпрацьовані технологічні конструкції на еквівалентні фрагменти музичних творів [126].

Слід наголосити, що незважаючи на важливість розвитку техніки у виконавця, вона є лише засобом для реалізації художніх завдань і у жодному разі на може розглядатися як самоціль. Такої думки дотримується й відомий музикант-дослідник М.Берлянчік, який зазначає, що орієнтація на досягнення лише технічної майстерності у вузькому розумінні слова «набагато звужує обрії виконавського розвитку» [127, с.104]; й Ф.Валєєва, яка стверджує, що процес виховання майстерності не може йти тільки за якимось одним напрямком, наприклад, технологічним, відокремлено від художніх завдань та індивідуальних особливостей особистості учня [128]; й В.Білоус, яка підкреслює: майстерність музиканта-інструменталіста визначається не тільки його технічною підготовкою, але і художньою, складовою якої є вміння входити в образ, тобто створювати і передавати слухачеві емоційну природу музичного твору [129].

Як справедливо зазначає Г.Салдаєва, якою б досконалою не була технічна підготовка музиканта, без художнього розвитку не зможе виявитися його індивідуальність і він ніколи не досягне справжнього професіоналізму. Дослідниця розглядає художній розвиток піаніста як системне, багаторівневе і багатокомпонентне явище, як комплекс окремих частин (граней, сторін, компонентів), що складають певну цілісність. На думку Г.Салдаєвої, художній розвиток може виступати: 1) як мета, 2) як процес, 3) як результат спеціально організованої діяльності для забезпечення необхідного рівня професіоналізму музиканта-виконавця. У той же час він може відображати (при наявності додаткових критеріїв) наявний рівень, досягнутий піаністом раніше, або «природний» комплекс, що стихійно формується протягом усього життя талановитого музиканта, де

художній розвиток «наростає», «розширюється» без видимих зусиль і спеціально організованих дій педагогів, батьків, наставників або самого виконавця. Художній розвиток виконавця можна розглядати і з позицій вікових параметрів, які виступають як етапи його становлення в музичній школі, середній та вищій ланках освіти, післявузівській діяльності. Для педагога і педагогічного колективу рівень і якість художнього розвитку учня (на якому б етапі навчання він не знаходився) є об'єктом цілеспрямованих дій, спеціального пізнання, вивчення, коригування, аналізу та оцінки просування або гальмування у розвитку. З одного боку, художній розвиток виступає як мета педагогічних зусиль і власних дій виконавця, а з іншого – як процес, етапи якого можна не тільки відслідковувати, а й планувати.

Г.Салдаєва відзначає, що художній розвиток виконавця відбувається під впливом самих різних джерел – історико-культурних, соціально-психологічних, інформаційних та ін. В процесі музичного самовираження життєві й художні враження акумулюються, інтегруються і переплавляються у звукову інтонаційну форму, через яку виконавець і «пред'являє» своє світорозуміння слухачам. Отже, художній розвиток піаніста, як основоположний і результуючий компонент професіоналізму, безпосередньо пов'язаний із вивченням, освоєнням і інтерпретацією музичних творів і, більше того, безпосередньо залежить від їх вибору, регулюється, спрямовується і діагностується ними [130].

Найважливішим компонентом виконавської майстерності музиканта Ф.Валєєва вважає володіння артикуляцією, адже вона відіграє велику роль у виявленні виразно-смислової сутності твору під час його інтерпретації. На сучасному етапі розвитку музичного мистецтва у науковій літературі артикуляція трактується як засіб виконавської виразності, пов'язаний зі способом зв'язної або розчленованої вимови музичних тонів. Однак, у музично-педагогічній практиці артикуляція часто розуміється у вузько технологічному сенсі, як прийоми звуковидобування на певному інструменті. При цьому часто не враховуються і не беруться до уваги стильові особливості інструментального артикулювання, не використовується вся палітра його прийомів. Відсутня відповідна методична література: програми, посібники, хрестоматії.

Разом з тим, осягнення мистецтва артикуляції є складним і багатогранним процесом, який передбачає не тільки оволодіння спеціальною технікою, а й осмислення закономірностей артикуляції, її художньо-творчого потенціалу. З метою оптимізації процесу формування компонентів майстерності артикуляції Ф.Валєєвою було розроблено та впроваджено у практику вищого навчального закладу комплекс діяльнісних методів і прийомів: методи «художніх паралелей» і стильового контексту, моделювання художньо-творчого процесу, «роздумів», взаємокомпенсації, варіантів, прийоми аналогій, «об'ємної гри-вслуховування», «вільного диригування» [131].

В роботі над інтерпретацією Ф.Валєєва пропонує застосовувати герменевтичний метод (від грецького hermeneutikos – той, що тлумачить). Цей метод передбачає, що процес пізнання тексту музичних творів здійснюється по колу: починається з усвідомлення подробиць, потім прагне до освоєння змістовного плану, далі – глибинного концептуального пласта твору, лише потім повертається назад до частковостей. Герменевтичне коло створює прекрасні можливості для виконавського осягнення мови твору, дозволяє музиканту «граматично» коректно розпізнавати й виконувати характерні знаки, фігури, будь-які елементи фактури кожного конкретного музичного стилю, що зафіксовані в універсальній нотній абетці Нового часу. Дослідниця підкреслює, що умовність нотного запису, і те, що цей запис є складним комплексом різноманітних позначень, що відображають найрізноманітніші аспекти музичного інтонування, викликають певні труднощі у виконавців у процесі художньої інтерпретації. Однак, такі особливості нотного тексту є аж ніяк не ознакою недосконалості запису музичних творів, а природним наслідком самої специфіки музичного мистецтва: його гнучкості і мінливості, верховенства в ньому безпосереднього емоційного початку, необхідністю творчого посередництва між автором і слухачами.

Ф.Валєєва стверджує, що знання великої кількості творів певного композитора чи композиторів певної епохи, дозволяє виконавцю осягнути загальне і зрозуміти у ньому істотне, пройти шлях пізнання по колу від часткового до загального і від

загального до часткового, і врешті-решт, грати по-новому той єдиний твір, над яким він працює у теперішній час [131].

Створення художньої інтерпретації є показником і результатом виявлення виконавської майстерності. Ю.Борєв визначає інтерпретацію як «основу розуміння тексту, що охоплює всі міжособистісні і міжгрупові комунікації, всі семіотичні системи». При цьому розуміння, «розшифровка» художнього тексту, як творчий результат процесу інтерпретації, є комунікацією, діалогом між комунікатором і реципієнтом, зустріччю двох різних точок в процесі спілкування: «Зрозуміти значить засвоїти сенс, відкрити і пережити той духовний стан, який пережив автор тексту в процесі творчого акту», – зазначає Ю.Борєв [132, с.304].

На думку Т.Зеленкової, творчий аспект виконання передбачає створення й реалізацію виконавського образу музичного твору і саме з ним, у першу чергу, пов'язаний вияв майстерності музикантом. Музично-виконавську майстерність дослідниця розуміє як вищу психічну функцію (за Л.Виготським) і задля її розвитку на початкових етапах навчання пропонує застосовувати подвійний ряд стимулів: стимулів-об'єктів і стимулів-засобів, останні з яких, в процесі інтеріоризації перетворюються із зовнішніх у внутрішні. Необхідною умовою розвитку виконавської майстерності Т.Зеленкова визначає формування виконавського образу як продукту творчої уяви за допомогою відповідних культурних засобів. Етапи навчання виконавської майстерності автор розглядає через стадії формування виконавського образу. Для ефективного становлення виконавської майстерності на початкових етапах навчання Т.Зеленковою розроблено спеціальні методи: 1) метод створення казкового контексту для виконуваних музичних творів; 2) метод роботи зі структурною одиницею музичної казки; 3) методика діагностики провідного способу смислової організації музичного змісту [133].

А.Семешко обґрунтовує ефективні методи формування виконавської майстерності баяніста у ВНЗ: пояснювально-ілюстративний метод сприяє розвитку абстрактного мислення, містить словесну, наочну та практичну сторони, а також спосіб стимулювання (похвалу та засудження, заохочення та покарання, змагання, тощо); репродуктивний метод полягає у багаторазовому повторенні окремих

прийомів і епізодів з метою розвитку автоматизму дій; частково-пошуковий метод допомагає частковому вирішенню завдання поставленого викладачем студенту (визначення аплікатури, зміни міху, гармонічного аналізу, тощо); проблемно-пошуковий метод науковець пропонує розділити на «пошуковий» та «проблемний»: у першому випадку студент самостійно знаходить єдине правильне вирішення проблеми, у другому – із декількох запропонованих варіантів обирає один, який і створює проблемну ситуацію; творчий метод побудований на можливості самостійного вирішення студентом технологічних та художніх завдань у тому чи іншому творі [134, с.9-23].

На думку В.Білоус, щоб досягти успіху в музичній виконавській діяльності, музикант повинен уявити собі те, чого хоче, якого успіху прагне, як його можна досягти. Від того, наскільки мрії музиканта будуть реальними, чіткими і конкретними, залежить його успіх в реалізації намірів і планів.

Дослідниця відзначає, що більшість музикознавців, педагогів та музикантів-виконавців вважають: успіх у виконавському мистецтві залежить від специфічних музичних здібностей музиканта-інструменталіста і меншою мірою – від інших факторів (психічного стану музиканта тощо). Здійснене В.Білоус дослідження дає їй підстави стверджувати, що такі психічні пізнавальні процеси як відчуття, сприймання, пам’ять, мислення, уява та увага є тими чинниками, які детермінують рівень розвитку музичних здібностей. Автор доводить, що формування музично-виконавської майстерності залежить від вправного функціонування усіх систем організму виконавця: нервової системи, інтелекту, емоційної та вольової сфери, характеру, вміння спрямовувати себе в бажаному напрямку. Воно вимагає копіткої праці не тільки учня, але й педагога, наставника, використання новітніх підходів та методів навчання. Знання, уміння, навички у процесі становлення професійної майстерності доповнюються волею, наполегливістю, на яких проростає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. В.Білоус стверджує, що виключно на цьому ґрунті міцніє і розвивається майстерність, в якій природно зливаються праця – як необхідність, і праця – як гра фізичних та інтелектуальних сил особистості. Майстерність набувається виконавцем в процесі діяльності,

виступає як здатність до суб'єктивного усвідомлення образу дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових [135, с.89].

Виконання музичних творів на сцені є метою і підсумком діяльності музиканта. Під час концертного виступу виконавець має можливість повною мірою виявити свою виконавську майстерність. Однак, серед артистів (у тому числі і музикантів) поширеними емоційними станами є фрустрація та стрес, що характеризуються підвищенням психічного напруження. Часто воно може сягати такого рівня, коли музикант не в змозі об'єктивно сприймати ситуацію, а процес гри має відхилення від норми або взагалі стає неможливим. Для уникнення стану фрустрації музикант повинен ставити перед собою цілі, які відповідають його можливостям. Щоб успішно боротися з хвилюванням, В.Білоус пропонує тренувати його так, як ми тренуємо будь-які види техніки. Хоч ця форма самоствердження здається парадоксальною, однак вона є ефективною у накопиченні позитивної психофізіологічної енергії особистості виконавця. Несправедливо було б говорити лише про негативний вплив хвилювання на виконавську діяльність: якщо воно є оптимальним, то може мати і позитивний вплив – зміцнення мотивації, психорухова мобілізація, підвищення експресії виконання твору та ін. [136].

Ж.Карташова зазначає, що якість виконання твору студентом-інструменталістом залежить від багатьох чинників, серед яких найважливішими є музичні здібності, технічна й художня майстерність, що зумовлюється певними суб'єктивними та об'єктивними факторами. Серед суб'єктивних чинників, як найбільш істотні, дослідниця виокремлює емоційний, фізичний стан музиканта, стан його здоров'я, рівень вивчення твору тощо. До важливих об'єктивних факторів автор відносить якість та технічний стан музичного інструмента, гігієнічні та фізичні умови виступу. Ж.Карташова стверджує, що про високу якість виконання твору можна говорити тоді, коли музичні здібності виступають у єдності з виконавською майстерністю [137, с.285-287].

Важливість питань, пов'язаних із особливостями виявлення виконавської

майстерності під час концертного виступу, спонукала Д.Юника до розробки критеріїв виконавської надійності музиканта-інструменталіста: досконалість підготовки концертної програми; міра здатності до саморегуляції виконавського процесу; ступінь сформованості завадостійкості до надмірної дії стереотипів. Єдиним зовнішнім уніфікованим показником зазначених критеріїв науковець визначає результативність діяльності, яка у процесі прилюдного виступу автоматично діагностується слухачем у витончених показниках, серед яких метро-ритмічна точність відтворення малюнків конфігурації нотних текстів, точність виконання звуковисотних нотних авторських позначень, цілісність відтворення музичного матеріалу та завершеність виконання музичних творів [138, с.29-30].

Таким чином, аналіз проблеми формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства дозволяє зробити наступні висновки. Педагогіка музичного виконавства є однією з важливих галузей музикознавства, що має свій великий тезаурус основних категорій і понять, своє коло фундаментальних положень, теоретичних установок і емпіричних спостережень. На довгому історичному шляху існування музичного мистецтва у соціумі питання оптимізації розвитку музикантів, вдосконалення їхньої виконавської майстерності, професійного зростання були предметом вивчення багатьох музикантів-дослідників минулого і сьогодення. Про це свідчать численні теоретичні, методичні, музикознавчі праці, а також мемуари великих музикантів-виконавців і педагогів.

На кожному етапі розвитку музичного виконавства розв’язання проблеми формування виконавської майстерності мало свої особливості. Так, визначальною рисою клавірного періоду було поєднання композитора, імпровізатора, виконавця та педагога в одній особі. Праці музикантів клавірного періоду поклали початок у становленні теорії та методики навчання музичному виконавству. Характерною ознакою періоду класицизму в музичному мистецтві була пріоритетність технічного розвитку у формуванні майстерності виконавця. Вдосконалення фортепіанної механіки та розширення мистецьких можливостей фортепіанної музики призвело до поступового витіснення клавесину і клавікорду, а також до появи методичних праць з формування виконавської майстерності піаністів. Наступний період у розвитку

музичного виконавства був підпорядкований естетиці прогресивного романтизму, якій притаманні ідеї свободи творчості, людської самоцінності, емоційності. Методичні здобутки педагогів-музикантів цього періоду були прогресивними й новаторськими, вони заклали міцні підвалини для подальшої розробки питань формування виконавської майстерності і стали основою психологічного напрямку фортепіанної педагогіки.

XX століття характеризується інтенсивністю виконавської діяльності та вивчення її специфіки. Виконавська практика спирається на традиції реалістичного та романтичного мистецтва. Література з питань формування виконавської майстерності у цей період відзначається полемічністю та науковою обґрунтованістю методичної думки. Сучасні тенденції у розв’язанні проблеми формування виконавської майстерності пов’язані з вдосконаленням системи музичної освіти в цілому, оновленням змісту інструментального навчання на кожному етапі розвитку музиканта, пошуком оптимальних відповідно до вимог і потреб сучасної виконавської практики форм, методів і технологій організації навчально-виховного процесу, застосуванням інноваційних підходів. Дослідження у галузі теорії та методики музичного виконавства спрямовані на систематизацію та узагальнення досвіду видатних педагогів, переосмислення традиційних підходів до викладання музики, створення ефективних авторських методик.

2.2. Моделювання процесу формування виконавської майстерності педагогів-музикантів Китаю

2.2.1. Методологічні підходи у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів

Моделювання є універсальним методом пізнання. Цей метод широко використовується у сучасних дослідженнях, оскільки дозволяє вивчати і глибше розуміти процеси та явища навколишньої дійсності, виокремлювати складові частини предмета, їхні взаємозв'язки та взаємовідносини. Особливості застосування методу моделювання вивчали Ю.Бабанський, Б.Глинський, В.Краєвський, Е.Нікітін, В.Штоф та ін. Модель розуміється дослідниками як образ (зокрема умовний чи

уявний – зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) або прообраз (зразок) будь-якого об'єкта чи системи об'єктів («оригіналу» моделі), що використовується за певних умов у якості їхнього «замісника» або «представника» [139, 140]. Як відзначає В.Афанасьєв, в системі педагогічної освіти модель є ідеальним відображенням її реальних процесів, вона розкриває в узагальненому вигляді спрямованість розвитку педагогічної освіти, структуру та зміст навчання, а моделювання виступає способом пізнання законів і закономірностей функціонування системи підготовки майбутнього фахівця. Моделювання у галузі музичної освіти передбачає створення системи елементів, що відтворюють різні сторони, зв'язки, функції, умови функціонування музично-педагогічного процесу [141].

Моделювання процесу формування виконавської майстерності педагогів-музикантів Китаю потребує визначення та обґрунтування доцільних методологічних підходів. У розумінні сутності поняття «методологічний підхід» ми спирались на існуючі в науковій літературі трактування «методології», як системи принципів, форм, способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, сукупності теоретичних положень про педагогічне пізнання й перетворення дійсності [142], а також тлумачення «підходу», як комплексу парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур і механізмів у пізнанні чи практиці, що характеризує стратегії і програми у філософії, педагогіці, політиці, організації життя і діяльності людей, які конкурують між собою, або історично змінюють одна одну [143].

З метою оптимізації формування виконавської майстерності педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України ми пропонуємо застосовувати особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. Розглянемо кожен з них у контексті нашого дослідження.

Сутністю особистісно-орієнтованого підходу є послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку, як до суб’єкта виховної взаємодії. Здійснити особистісно-орієнтований підхід може лише педагог, який усвідомлює себе особистістю, вміє

бачити особистісні якості у вихованця, розуміти його і будувати з ним діалог у формі обміну інтелектуальними, моральними, емоційними і соціальними цінностями. Відтак, застосування особистісно-орієнтованого підходу в формуванні професійної, та, зокрема, виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю видається нам вкрай важливим.

Слід відзначити, що проблема виховання особистості є традиційною для педагогіки і має глибокі корені. Передумовою виникнення особистісно-орієнтованого підходу є гуманістична теорія, представниками якої були Сократ, Платон, Арістотель, Сенека та інші. В епоху Відродження її представниками були Т.Кампаннела, С.Бержерак та інші, які вважали людину найвищою цінністю творіння. А пізніше Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстой та інші висунули ідею вільного виховання, яке б допомагало кожній людині розвивати свої здібності [144]. Розробкою проблеми виховання особистості займались представники американської «всеохоплюючої» школи Х.Манн, Дж.Дьюї та ін. У XIX столітті в Німеччині сформувалась течія під назвою «педагогіка особистості», яка метою виховання проголошувала розвиток суверенного індивіду, а діяльність вихователя розглядала як мистецтво художника. Сучасне розуміння особистісно-орієнтованого підходу визначили в 60-ті рр. представники напряму гуманістичної психології К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей, В.Франкль, які стверджували, що повноцінне виховання можливе лише у тому випадку, якщо школа буде слугувати лабораторією для відкриття унікального «я» кожної дитини [145, 146]. З початку 80-х рр. ідея особистісно-орієнтованого підходу розроблялася вітчизняними вченими К.Абульхановою, І.Коном, А.Мудриком, О.Орловим та ін., які трактували виховання як суб'єкт-суб'єктний процес [147, 148, 149].

На сучасному етапі розвитку науково-педагогічної думки питання пов’язані з особистісно-орієнтованим підходом досліджують В.Серіков, С.Бєлова, В.Данільчук, О.Крюкова, В.Зайцев, Б.Ярмахов, О.Бондаревська, Н.Алексєєв, А.Зеленцова, І.Якиманська, С.Коміссарова, А.Плігін, А. Вільвовська, М.Балашов, М.Лук'янова та ін.). Науковці зазначають, що на сьогоднішній день у світі відбувається зміна самої парадигми людського прогресу, суттю і основним виміром якого стає розвиток

особистості [150]. Особистісно-орієнтований підхід розуміється вченими: як загальногуманістичний феномен, що ґрунтується на повазі прав, достоїнств дитини у виборі нею освітнього маршруту; як мета, програма педагогічної діяльності, що базується на прагненні виховати особистість; як спеціальний вид освіти, основою якого є створення певної освітньої системи, яка «запускала» б механізми функціонування і розвитку особистості [151, с.16-17].

На думку В.Серікова, «особистісно-зорієнтоване навчання – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного вияву і відповідно розвитку особистісних функцій вихованців» [152, с.27]. Вчений вважає, що «є тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості». А для цього необхідно створити особистісно-орієнтовану педагогічну ситуацію, що розуміється В.Серіковим як «особливий педагогічний механізм, який ставить вихованця в нові умови, що трансформують звичний хід його життєдіяльності, вимагають від нього нової моделі поведінки, чому передує рефлексія, осмислення, переосмислення ситуації, що склалася» [153, с.89]. Особистісно-ствердна ситуація – це та, яка актуалізує сили саморозвитку особистості, формує її суб'єктний досвід. Особистісно-ствердна ситуація може містити: моральний вибір; самостійно поставлені цілі; реалізацію ролі автора навчального процесу; перешкоди, що вимагають вияву волі; відчуття власної значущості; самоаналіз і самооцінку; відмову від колишніх поглядів і прийняття нових цінностей; усвідомлення своєї відповідальності [153, с.12]. «Бути особистістю, значить бути незалежним від ситуації, прагнути до її перетворення», – стверджує В.Серіков [154, с.89]. З точки зору С.Рубінштейна, найбільш суттєвою ознакою і виявом особистості є її здатність займати певну позицію [155]. Отже, основою реалізації особистісно-орієнтованого підходу є створення особистісно-орієнтованої ситуації, що вимагає від вихованця звернення до особистого досвіду, вияву його як особистості, докладання особистісного потенціалу.

За В.Серіковим, особистісно-орієнтований підхід базується на таких принципах: 1. етико-гуманістичний принцип спілкування педагога і вихованця, що можна назвати «педагогікою співробітництва»; 2. принцип свободи особистості в

освітньому процесі, її вибір пріоритетів, формування особистісного досвіду; 3. принцип індивідуальності в освіті як альтернатива колективному навчанню; 4. побудова педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), орієнтованого на розвиток і саморозвиток особистісних властивостей індивіда [156, с.19-20].

О.Бондаревська розглядає особистісно-орієнтований підхід через принцип культуровідповідності. Поняття «особистість» науковець визначає, як «людину культури». «Людина культури» у розумінні О.Бондаревської – це вільна особистість, здатна до самовизначення у світі культури; це гуманна особистість, а гуманність – «вершина моральності, адже в ній любов до людей, всього живого поєднується з милосердям, добротою, здатністю до співпереживання, альтруїзмом, готовністю надати допомогу близьким і далеким, розумінням цінності і неповторності кожної людини, недоторканності людського життя, прагненням до миру, злагоди, добросусідства, вмінням виявляти терпимість і доброзичливість до всіх людей незалежно від їх раси, національності, віросповідання, стану в суспільстві, особистісних якостей» [157, с.11]; це духовна особистість, тобто особистість, в якій вихована потреба у духовному пізнанні і самопізнанні, рефлексії, красі і т.п.: «освіта особистості – основа духовності» [157, с.11]; це творча особистість, що варіативно мислить, постійно сумнівається, прагне творити.

Згідно із О.Бондаревською, основною метою освіти є виховання людини культури; освіта є частиною культури; культура є середовищем, що вирощує й живить особистість; дитина є суб'єктом життя, що здатний до культурного саморозвитку; педагог є посередником між дитиною і культурою; освіта є культурним процесом; школа є цілісним культурно-освітнім простором; творчість є способом розвитку людини в культурі. Для нашого дослідження важливим є твердження О.Бондаревської, що «кожна особистість унікальна, і головним завданням педагогічної роботи є формування її індивідуальності, створення умов для розвитку її творчого потенціалу» [157, с.17]. А це можливо лише шляхом реалізації в освітньому процесі концептуальних положень особистісно-орієнтованого підходу.

Так само як В.Серіков і О.Бондаревська, метою особистісно-орієнтованої освіти І.Якиманська вважає створення необхідних для розкриття і цілеспрямованого розвитку особистісних рис учня умов, виховання особистості дитини як індивідуальності в її неповторності, несхожості, і унікальності. «Особистісно-орієнтоване навчання – це таке навчання, де на чільне місце ставиться особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти», – відзначає вчена [158]. Як і В.Серіков, І.Якиманська вважає, що особистісно-орієнтований підхід у навчанні реалізується тільки через суб'єктний досвід учня. При цьому, згідно з І.Якиманською, суб'єктність виявляється у вибірковості учня до пізнання світу, а суб'єктний досвід – у «способі навчальної роботи», який є основною одиницею навчання, шляхом формування пізнавальних потреб та розвитку пізнавальних здібностей учнів.

На думку І.Якиманської, при застосуванні суб'єктно-особистісного підходу вчитель має: повідомляти знання, звертаючись до індивідуальних знань дітей; урізноманітнювати навчальний матеріал за формою його повідомлення; створювати умови для виявлення індивідуальності учня; враховувати природні задатки дітей (мову, нервово-психічну організацію і т.д.); роботу проводити системно; створювати особливе освітнє середовище, вибудовуючи навчальний план, що дозволяє організувати умови для вияву індивідуальності кожного учня; розуміти цілі і цінності особистісно-орієнтованої освіти, чітко розмежовуючи ці поняття [159].

І.Якиманською сформульовані принципи, на яких ґрунтується особистісно-орієнтований підхід: 1. кожна дитина є унікальною і неповторною у поєднанні своїх індивідуальних виявів; 2. учень не стає особистістю під впливом навчання, а вже нею є; 3. школа повинна не озброїти знаннями, вміннями і навичками, а за їхньою допомогою розвинути учня як індивідуальність, створити сприятливі умови для розвитку його здібностей; 4. школа повинна вивчити, виявити й розвинути особистість кожного учня [160, с.13-14].

Головною особливістю особистісно-орієнтовного підходу за А.Плігіним є те, що не учень підлаштовується під сформований навчальний стиль вчителя, а вчитель,

володіючи різноманітним технологічним інструментарієм, погоджує свої прийоми і методи роботи з пізнавальним стилем навчання дитини. Під особистісно-орієнтованим навчанням А.Плігін розуміє «такий тип освітнього процесу, в якому особистість учня і особистість учителя виступають як його суб'єкти; метою освіти є розвиток особистості дитини, її індивідуальності та неповторності; в процесі навчання враховуються ціннісні орієнтації дитини і структура її переконань, на основі яких формується її «внутрішня модель світу», при цьому процеси навчання і вчення взаємно узгоджуються з урахуванням механізмів пізнання, особливостей розумових і поведінкових стратегій учнів, а відносини вчитель-учень побудовані на принципах співпраці і свободи вибору» [161, с.2].

З точки зору А.Плігіна, складовими моделі особистісно-орієнтованого підходу є: суб'єктний досвід учнів (та частину особистісного досвіду дитини, яка відноситься до його власних новоутворень та індивідуальним сенсів); способи роботи з суб'єктним досвідом учнів; траєкторія розвитку особистості; пізнавальні здібності і стратегії (внутрішні механізми пізнавальних процесів, які пов'язані з певним видом діяльності); когнітивний стиль (пізнавальні вподобання учнів на сенсорному, ціннісному, смисловому рівнях, а також надання переваги операціям логічного мислення, пізнавальним стратегіям, змісту, видам та формам пізнавальної діяльності); особистісно-орієнтовані освітні технології; навчальний стиль вчителя (інтегративна характеристика професійної діяльності педагога, що виявляється в проекції його власних когнітивних і особистісних переваг в реалізації навчально-виховного процесу (навчальної діяльності)) [161].

За твердженням Н.Алексєєва, головним в особистісно-орієнтованому підході є розвиток у вихованця особистісного ставлення до світу, до діяльності, до себе, виявлення його обов'язково суб'єктивних активності і самостійності. «Якщо в суб'єктній педагогіці учень виступає немовби провідником ідей вчителя, то в особистісній – він творець й творець себе і власної діяльності», – зазначає Н.Алексєєв [162, с.205-206]. Для Н.Алексєєва «процес особистісно-орієнтованого навчання» – це «навчальна подія», що розуміється науковцем як спільне буття вчителя і учня в пізнавальній ситуації; це навчання, в якому головним є

самобутність дитини, її самоцінність; це навчання, яке є суб’єктивним та протилежним традиційному, що орієнтоване на отримання в процесі навчання людини, яка розуміється як набір певних функцій, реалізатор певних моделей поведінки, що зафіксовані у соціальному замовленні школи [162, с.65-67].

З точки зору С.Гульянц, особистісно-орієнтований підхід – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечити і підтримати процеси самопізнання і самореалізації особистості дитини, розвиток її неповторної індивідуальності. У центрі уваги особистісно-орієнтованих технологій – унікальна цілісна особистість зростаючої людини, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

Ключовими словами особистісно-орієнтованих технологій освіти є «розвиток», «особистість», «індивідуальність», «свобода», «самостійність», «творчість». Особистість – суспільна сутність людини, сукупність її соціальних якостей і властивостей, які вона виробляє у себе довічно. Розвиток – спрямована, закономірна зміна; в результаті розвитку виникає нова якість. Індивідуальність – неповторна своєрідність якого-небудь явища, людини; протилежність загального, типового. Творчість – це процес, в результаті якого може бути створений новий продукт. Творчість йде від самої людини, зсередини і є вираженням всього нашого існування.

Особистісно-орієнтовані технології намагаються знайти методи і засоби навчання та виховання, що відповідають індивідуальним особливостям кожної дитини: беруть на озброєння психодіагностичні методики, змінюють ставлення та організацію діяльності дітей, застосовують різноманітні засоби навчання, перебудовують суть освіти [163].

Л.Гаврилова зазначає, що особистісно-орієнтований підхід характеризує особистість як унікальне явище і передбачає створення відповідних умов для природного процесу її саморозвитку і самореалізації. Він має принципове значення в професійному розвитку вчителя, оскільки спрямований на формування професійно

важливих якостей і практичних навичок, що сприяють становленню особистості вчителя професіонала. Крім того, особистісний підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості вчителів музики, до яких зазвичай відносять емоційність, артистизм, емпатію, комунікативність, швидку реакцію, сугестивність, вольові та організаційні якості і т.п. [164].

Дослідниця мистецької освіти О.Рудницька зазначає, що сутністю особистісно-орієнтованого підходу є послідовне формування особистості як самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку [165, с.35]. Особистісна зорієнтованість мистецької освіти виявляється у спрямованості на формування соціально значущих якостей, що віддзеркалюються у трьох аспектах навчально-виховного процесу: пізнанні предметного світу, культурі спілкування і потребі в освіті [165, с.29-31].

Т.Кротова розглядає особистісно-орієнтований підхід як сукупність взаємопов'язаних соціальних установок щодо певного ставлення учителя до учня та організації педагогічної взаємодії, що виявляється у визнанні права кожного учня на неповторність, унікальність особистості, а також у співробітництві, співтворчості учасників педагогічного процесу. У системі особистісно-орієнтованого навчання важливе значення має вивчення того, що включає значуще поняття – особистість. Для нашого дослідження важливим є твердження Т.Кротової, що особистісна орієнтація музично-виконавської підготовки учня зумовлює такий характер діяльності, при якому активізується особистісно-смислова сфера учня, вираження суб'єктивного ставлення до творів мистецтва, осмислення власних індивідуальних реакцій, без яких неможливо осягнути художньо-образну сутність музичного твору. В контексті особистісно-орієнтованого навчання музично-виконавська діяльність школяра перетворюється на могутній виховний засіб, який впливає на різні аспекти емоційної, інтелектуальної та вольової сфери особистості [166].

Отже, до застосування особистісно-орієнтованого підходу у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів нас спонукала його провідна ідея, що є спільною для більшості існуючих концепцій особистісно-орієнтованого навчання і полягає у спрямованості на розкриття індивідуальності

кожної дитини через самостійну і значущу для неї діяльність, створення умов для вияву й розвитку особистісного потенціалу людини через її суб’єктний досвід.

Вирішальною умовою, основою та засобом розвитку особистості є її діяльність. Як відзначає А.Леонтьєв, «для оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління повинно здійснити діяльність, аналогічну (хоча і не тотожну) тій, яка стоїть за цими досягненнями» [167, с.45]. «Суб'єкт у своїх діяннях не тільки виявляється і проявляється; він в них твориться і визначається. Тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямком його діяльності можна визначати і формувати його самого», – стверджує С.Рубінштейн [168, с.29]. А.Дистервег наголошує: «відомостей науки не слід повідомляти учневі готовими, але його треба привести до того, щоб він сам їх знаходив, сам їх опановував. Такий метод навчання найкращий, найважчий, найрідкісніший...» [169, с.203]. Такі позиції вчених слугували визначальними орієнтирами для застосування у нашому дослідженні тісно пов'язаного з особистісно-орієнтованим діяльнісного підходу.

Варто відзначити, що категорія діяльності була предметом багатьох різнобічних досліджень. Так, представники німецької класичної філософії Г.Гегель, І.Кант, Л.Фейєрбах, Ф.Шеллінг розуміли діяльність як спонтанну активність свідомості. На початку ХХ століття фізіологічні механізми діяльності вивчали російські нейрофізіологи В. Бехтерєв, І.Павлов, І.Сеченов. У радянські часи видатними психологами Л.Виготським, В.Давидовим, Д.Ельконіним, О.Леонтьєвим, С.Рубінштейном були розроблені основні положення теорії діяльності: цілеспрямованість, предметність, структура, побудова, практичний та теоретичний рівень тощо. Американські – Д.Дьюї, В.Кілпатрик, Е.Коллінгс та радянські – С.Шацький, І.Свадковський вчені пропагували принцип навчання через дію. У 60-70 роках ХХ століття педагоги Ю.Бабанський, Л.Занков, І.Лернер, М.Махмутов, М.Скаткін досліджували умови ефективного застосування діяльнісного підходу в навчально-виховному процесі школи. Розроблення філософами, психологами та педагогами теорії діяльності стало плідним підґрунтям для утворення нових формувально-розвивальних концепцій [170].

Сучасні філософи розуміють діяльність, як форму діалектичного відображення навколишнього світу людиною; міру її активності у будь-якому відображальному процесі і, зокрема, у навчанні. Навчання у сучасній дидактиці – це взаємопов'язана та взаємозумовлена спільна діяльність вчителя та учнів, що спрямована на реалізацію спільно вироблених цілей і завдань. Навчальна діяльність включає мотивацію, цілепокладання, планування, підготовку та її здійснення, рефлексію та оцінювання результатів. У процесі навчання людина повинна навчитися здійснювати діяльність, набути особистого досвіду, який є відображенням досвіду старших поколінь у певній галузі людської практики [171]. Активна діяльність учня є запорукою успішного виховання і навчання на всіх рівнях. У діяльності розвивається психіка людини, формуються її здібності, особистісні якості фахівця і громадянина [172]. Викладач при цьому виступає як діяльна особистість, як різноманіття властивостей, станів, якостей, єдність яких досягається в основних видах діяльності – у праці, спілкуванні, пізнанні, самоперетворенні власного внутрішнього світу. Такі уявлення про діяльність лягли в основу діяльнісного підходу в педагогіці [173].

Згідно із Л.Виготським, діяльність відіграє вирішальну роль у психічному розвитку дитини [174]. За С.Рубінштейном, свідомість та діяльність є взаємопов’язаними та взаємозумовленими: свідомість як вищий психічний процес здійснює особистісну регуляцію психічних процесів, відносин, діяльності і всього життя суб'єкта [175].

А.Леонтьєв розглядає діяльність, як процес активного ставлення людини до дійсності. Згідно з А.Леонтьєвим, діяльність опосередковується потребами, що переходять в мотив (заради чого). Одиницею діяльності є дія, що складається з операцій. З точки зору С.Рубінштейна, саме дія "одиницею" розвитку психіки [175]. Дія пов'язується з особистісним сенсом (що це значить для мене). Сенс є центральним поняттям, за допомогою якого пояснюється розвиток мотивації і дається психологічна інтерпретація регуляції діяльності. А.Леонтьєвим було введено поняття провідної діяльності, тобто, діяльності, яка у певному віці людини

має найбільше значення, бо саме вона визначає розвиток пізнавальної і особистісної сфер.

А.Леонтьєв розрізняв зовнішню і внутрішню діяльність. Зовнішня діяльність, на думку вченого, складається зі специфічних для людини дій з реальними предметами. Внутрішня діяльність відбувається за допомогою розумових дій, де людина оперує не з реальними предметами і не шляхом реальних рухів, а використовує для цього ідеальні моделі, образи, уявлення про предмети. А.Леонтьєв стверджував, що внутрішня діяльність є вторинною по відношенню до зовнішньої і формується у процесі інтеріоризації – переходу зовнішньої діяльності у внутрішню. Перехід у зворотному напрямку відбувається у процесі екстеріоризації [176].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях містяться такі визначення категорії «діяльність»: специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування; активне ставлення до навколишньої дійсності, що виражається у впливі на неї та складається з дій; система дій людини, спрямована на досягнення певної мети [177]; засіб становлення і розвитку суб’єктності; вияв активності суб’єкта, що виражається у доцільній зміні навколишнього світу, а також у перетворенні людиною самої себе [178]; специфічна форма суспільного буття людей, що полягає в цілеспрямованому перетворенні природної і соціальної дійсності. Як стверджує О.Скрипченко, перетворювальний і цілеспрямований характер діяльності дає змогу її суб'єкту вийти за межі будь-якої ситуації, вписуючи діяльність у широкий контекст суспільно-історичного буття. Все це підкреслює відкритість і універсальність діяльності. З позицій історичного і культурного розвитку її потрібно розуміти як форму творчості. Побудова або творення людиною своєї діяльності є неодмінною умовою формування її особистості [179].

Схожу точку зору має педагог-музикант О.Олексюк, яка вважає діяльність основою, засобом та вирішальною умовою розвитку особистості, цілевідповідним перетворенням людьми навколишньої дійсності. Дослідниця стверджує, що вихідною формою такого перетворення є праця. Всі види матеріальної і духовної діяльності людини є похідними від її праці і несуть в собі її головні риси – творче

перетворення навколишнього світу. Перетворюючи природу, людина перетворює саму себе, проявляючись як суб’єкт свого розвитку [180].

Науковцями розроблено структуру діяльності. Згідно з О.Леонтьєвим діяльність складається з: потреби (мотиву), мети, плану, організації виконання, результату та рефлексії [181]. За Г.Атановим, функціональну структуру навчальної діяльності складають п'ять частин (або сторін): змістовна, мотиваційна, орієнтовна, виконавча, контрольнокорректувальна. В організації навчальної діяльності науковець виокремлює три етапи: вводномотиваційний, операційно-виконавчий, контрольно-оцінний [182]. В.Бондар в діяльності виокремлює такі складові: попереднє орієнтування у завданні, відтворення знань на основі встановлення зв'язків між старими знаннями й новим завданням, актуалізація знань, творче переопрацювання актуалізованих знань, побудова прийомів і дій, творче перенесення здобутих умінь на різні види діяльності [183].

Отже, діяльність є інтегруючою основою психічних властивостей і функцій особистості. Від розвитку умінь людини здійснювати різні види діяльності залежать склад і функціонування її здібностей, характер, міжособистісні стосунки та якості. Діяльність є центральною категорією у методологічному дослідженні діяльнісного підходу.

На думку Л.Виготського, діяльнісний підхід слід розглядати як організацію та управління цілеспрямованою навчально-виховною діяльністю учня в загальному контексті його життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу навчання і виховання, особистісного досвіду в інтересах становлення суб’єктності учня [184].

За А.Леонтьєвим, діяльнісний підхід в освіті – це «процес діяльності учня, спрямований на становлення його свідомості і його особистості в цілому» [185, с.59]. Вчений переконує, що активно діючи у світі, людина таким шляхом самовизначається в системі життєвих відносин, відбувається її саморозвиток і самоактуалізація її особистості. Через діяльність і в процесі діяльності людина стає сама собою. На першому місці стоїть не накопичення в учнів знань, умінь і навичок

у вузькій предметній галузі, а становлення особистості, її «самобудівництво» в процесі діяльності у предметному світі.

Як стверджує А.Леонтьєв, діяльнісний підхід передбачає відкриття перед людиною всього спектру можливостей і створення у неї установки на вільний, але відповідальний і так чи інакше обґрунтований вибір тієї чи іншої можливості (або ж знаходження нею нових можливостей не передбачених досвідом людини та її соціального середовища). Інакше кажучи, передбачає створення установки на творчість. «Діяльнісний підхід в освіті – це зовсім не сукупність освітніх технологій або методичних прийомів. Це свого роду філософія освіти, методологічний базис, на якому будуються різні системи розвивального навчання або освіти зі своїми конкретними технологіями, прийомами та теоретичними особливостями», – зазначає А.Леонтьєв [185, с.64].

Процес навчання є завжди оволодіння діяльністю – або предметно-практичними, або розумовими діями. Акт діяльності чи окрема дія завжди мають свідому мету, мотиваційну обумовленість, спрямованість на матеріальний або нематеріальний предмет, певну психологічну структуру. Але будь-яка дія – практична, матеріальна або розумова – завжди є опосередкованою знаряддям або знаком, чи взагалі різними засобами. Навчати діяльності – означає робити вчення мотивованим, вчити дитину самостійно ставити перед собою мету, знаходити шляхи та засоби її досягнення (тобто оптимально організовувати свою діяльність), допомагати дитині сформувати вміння контролю й самоконтролю, оцінки та самооцінки. Те, що ми називаємо знаннями, – це орієнтовна основа навчальної, а потім і позанавчальної діяльності. Те, що називається навичками, – це здатність учня здійснювати «технологічний» бік навчальної діяльності (в психології – психологічні операції). А.Леонтьєв підкреслює: навіть якщо безпосереднім змістом процесу навчання «тут і зараз» є передача знань чи формування навичок, ми не повинні забувати про те, що вони «вмонтовані» до процесу вчення діяльності [185].

У сучасних дослідження ідеї діяльнісної теорії зміцніли, набули ще більшої ґрунтовності та подальшого розвитку. Так, А.Кирилліна вважає, що метою діяльнісного підходу є виховання особистості дитини як суб'єкта життєдіяльності.

Бути суб'єктом означає бути господарем своєї діяльності: ставити цілі, вирішувати завдання, відповідати за результати. Суть діяльнісного підходу в навчанні дослідниця вбачає у спрямуванні всіх педагогічних заходів на організацію інтенсивної, яка постійно ускладнюється діяльності, бо тільки через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, способи пізнання і перетворення світу, формує і вдосконалює особистісні якості [186].

Ядром діяльнісного змісту освіти, з точки зору Л.Хуторського, є підхід від діяльності учня з освоєння реальності до внутрішніх особистісних нарощень і від них – до освоєння культурно-історичних досягнень. Навчальний матеріал стає не предметом засвоєння, а освітнім середовищем для самостійної діяльності учня. Освіта стає особистісно значущою діяльністю учня [187, с.107].

А.Галабурда відзначає, що на сьогоднішній день необхідними стають не самі знання, а знання про те, як і де їх застосовувати. Але ще важливішими є знання про те, як інформацію здобувати, інтерпретувати або створювати нову. І те, і інше, і третє – результати діяльності, а діяльність – це вирішення завдань. Таким чином, бажаючи змістити акцент в освіті з засвоєння фактів (результат – знання) на оволодіння способами взаємодії зі світом (результат – вміння), ми приходимо до усвідомлення необхідності змінити характер навчального процесу та способи діяльності учнів [188].

На думку А.Купавцева, загальною концептуальною основою вдосконалення навчання якраз і є діяльнісний підхід до організації навчальної роботи. За А.Купавцевим діяльнісний підхід означає інтегровану педагогічну технологію, яка об'єднала у собі компоненти навчального процесу: предметну діяльність з навчальної дисципліни, вчення і викладання. Предметна діяльність на рівні теоретичного змісту навчання має у собі функцію джерела цього змісту, на рівні предмету – це систематизуючий фактор, на рівні навчального матеріалу – втілення принципу структурування навчального матеріалу. Центральною категорією є суб'єктивна індивідуальна діяльність учня, яка представляє собою процес самопроектування свого вчення і пізнання [189, с.44].

О.Олексюк наголошує: визнання того, що в діяльності особистість формується і виявляється, ще не свідчить про діяльнісний підхід. Останній, за твердженням вченої, вимагає спеціальної роботи з вибору і організації діяльності дитини, з активізації і переведення її в позицію суб’єкта пізнання, праці та спілкування. Це передбачає, що дитина вміє обирати мету і планувати діяльність, організовувати і регулювати її, здійснювати контроль, самоаналіз і оцінку результатів [190, с.25].

Діяльнісний підхід А.Галабурда трактує як суб'єктноорієнтовану організацію і управління педагогом діяльністю учня при вирішенні ним спеціально організованих навчальних завдань різної складності і проблематики. Ці завдання розвивають не тільки предметну, комунікативну та інші види компетентностей учня, а й його самого як особистість. Дослідниця стверджує, що діяльнісний підхід до навчання забезпечує тісний зв'язок («союз») знань, дій, відносин, розвитку особистості. А.Галабурда відзначає, що діяльнісний метод дозволяє здійснювати формування: мислення через навчання діяльності, вміння адаптуватися всередині певної системи щодо прийнятих в ній норм (самовизначення), усвідомлено будувати свою діяльність з досягнення мети (самореалізація) і адекватно оцінювати власну діяльність та її результати (рефлексія); системи культурних цінностей та її виявів у особистісних якостях; цілісної картини світу, адекватної сучасному рівню наукового знання [191].

На думку Г.Атанова, діяльнісний підхід випливає з життя, з потреб людини. Вчений коротко формулює сутність діяльнісної теорії навчання у трьох положеннях: 1. кінцевою метою навчання є формування способу дій; 2. спосіб дій може бути сформований тільки в результаті діяльності, яку, у разі якщо вона спеціально організовується, називають навчальною діяльністю; 3. механізмом навчання є не передача знань, а управління навчальною діяльністю. Більше детально положення діяльнісної теорії згідно із Г.Атановим виглядають наступним чином: 1. психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею обумовлена; 2. механізмом здійснення діяльності є вирішення завдань; 3. здійснювати діяльність людини дозволяє засвоюваний нею досвід суспільно-історичної практики, який передається за допомогою старшого покоління; 4. існують два спеціально організованих види

діяльності людей, у процесі яких вони засвоюють досвід попередніх поколінь – виховання і навчання; 5. процес навчання – це діяльність учня, або навчальна діяльність; 6. завданням учня є оволодіння вмінням здійснювати діяльність, або виконувати дії та операції, за допомогою яких вона реалізується; 7. кінцевою метою навчання є формування способу дій; 8. будь-яке опанування знань у той же час є й опануванням відповідних розумових дій, а формування розумової дії неможливо без засвоєння певних знань; 9. первинними з точки зору цілей навчання є діяльність і дії, що становлять цю діяльність; 10. зміст навчання становлять не задана система знань і потім засвоєння цих знань, а задана система дій і знання, що забезпечують освоєння цієї системи; 11. знати – значить не просто пам'ятати певні знання, а виконувати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями; 12. засвоювати знання можна, тільки оперуючи ними; 13. знання – не мета навчання, а його засоби; по відношенню до діяльності вони відіграють службову роль, пояснюючи і готуючи практичні дії; 14. проектування навчальної діяльності необхідно починати не з формулювання системи знань, а з психологічного аналізу майбутньої діяльності; 15. при організації і проведенні процесу навчання вихідними є знання, і саме тому, що вони виконують службову функцію (спочатку готують інструмент) [192].

Отже, діяльнісний підхід розуміється сучасними психологами-дидактами, як спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію. Тобто, у процесі і результаті використання форм, прийомів і методів освітнього процесу народжується не робот, навчений і запрограмований на чітке виконання певних видів дій і операцій, а особистість, яка обирає, оцінює, програмує і конструює різні види діяльності, що задовольняють її потреби у саморозвитку й самореалізації [193].

Американський вчений Д.Дьюї, що першим обґрунтував ідею «навчання через діяльність», визначив такі основні принципи діяльнісного підходу в навчанні: 1. врахування інтересів учнів; 2. вчення через навчання мисленню та дії; 3. пізнання і знання як наслідок подолання труднощів; 4. вільна творча робота і співпраця [194].

А.Галабурда виокремлює наступні принципи діяльнісного підходу: 1. врахування провідних видів діяльності і законів їх зміни: враховується характер і закони зміни типів провідної діяльності у формуванні особистості учня; подолання зони найближчого розвитку і організація в ній спільної діяльності дітей і дорослих; 2. збагачення, посилення, поглиблення дитячого розвитку; 3. проектування, конструювання та створення ситуації діяльності: діяльність повинна бути соціально-значущої і суспільно-корисної; 4. обов'язкової результативності кожного виду діяльності; 5. високої вмотивованості будь-яких видів діяльності; 6. обов'язкової рефлективності будь-якої діяльності; 7. співпраці при організації та управлінні різними видами діяльності; 8. активності дитини в освітньому процесі, який полягає в цілеспрямованому активному сприйнятті дитиною досліджуваних явищ, їх осмисленні, переробці і застосуванні [195].

За Л.Петерсон [196], діяльнісний підхід на практиці реалізується завдяки таким дидактичним принципам: 1) діяльності – полягає в тому, що учень, отримуючи знання не в готовому вигляді, а добуваючи їх самостійно, розуміє зміст і форми власної навчальної діяльності, розуміє та сприймає систему її норм, активно бере участь в їх удосконаленні, що сприяє активному успішному формуванню його загальнокультурних та діяльнісних здібностей, загальнонавчальних умінь – «Серед багатьох бокових стежок, що скорочують дорогу до знань, нам потрібніше всього одна, яка б навчила нас мистецтву здобувати знання з труднощами» (Ж.-Ж.Руссо) [197, с.84], «… навчити студента самостійно здобувати знання. Простіше кажучи, навчити його вчитися... Ця остання мета для хорошого і далекоглядного вчителя не менш важлива, ніж кожна з конкретних цілей: найбільш ефективно організувати навчальну роботу студента» (Б.Кривицький) [198, с.52]; 2) неперервності – передбачає наступність між усіма ступенями та етапами навчання на рівні технології, змісту і методик з урахуванням вікових, психологічних особливостей розвитку дітей; 3) цілісності – передбачає формування в учнів узагальненого системного уявлення про світ (природу, суспільство, себе, соціокультурний світ та світ діяльності, роль і місце кожної науки в системі наук); 4) мінімаксу – полягає в тому, що школа має запропонувати учневі можливість засвоєння змісту освіти на

максимальному для нього рівні (визначається зоною найближчого розвитку вікової групи) та забезпечити його засвоєння на рівні соціально безпечного мінімуму (державного стандарту знань) – «знання мають цінність лише як засіб осягнення таємниць життя та засіб здобути свободу вибору в будівництві власної долі» (Н.Щуркова) [199, с.185]; 5) психологічної комфортності – передбачає позбавлення всіх стресоутворювальних факторів навчального процесу, створення в школі та на уроках доброзичливої атмосфери, орієнтованої на реалізацію ідей педагогіки співробітництва, розвиток діалогових форм спілкування; 6) варіативності – передбачає формування в учнів здатності систематично розглядати варіанти й адекватно ухвалювати рішення в ситуаціях вибору; 7) творчості – означає максимальну орієнтацію на творчість в освітньому процесі, набуття учнями власного досвіду творчої діяльності – «процес навчання має зазивати учня від обмеженої і врівноваженої, усталеної абстракції до нового, ще не оціненого» (Л.Виготський) [200, с.327], «не можна виявити справжні глибини творчого потенціалу людини, залишаючись лише у межах усталених форм його діяльності і вже прийнятих систем навчання і виховання, адже в інших умовах життя й в інших системах навчання і виховання цей потенціал може істотно змінюватися» (В.Давидов) [201, с.142], «потрібно готувати фахівця як майбутню творчу особистість, здатну при вирішенні виникаючих завдань на основі отриманих знань (точніше, отриманої вищої освіти) шукати, знаходити і виконувати власні способи дій, які дозволяють найбільш повно і ефективно вирішувати виникаючі завдання» (Б.Кривицький) [202, с.53].

Отже, діяльнісний підхід передбачає провідну роль діяльності в процесі становлення особистості учня. Діяльність розуміється науковцями як вияв активності особистості, що спрямований на перетворення навколишнього світу і самої себе. Сутністю діяльнісного підходу є спеціальна організація та управління навчально-виховною діяльністю учня у напрямку його саморозвитку, самореалізації та становлення особистості як суб'єкта життєдіяльності. Це дає підстави вважати діяльнісний підхід необхідною умовою, доцільною основою та ефективним засобом

формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України.

У нашому дослідженні ми застосовували ще один методологічний підхід – компетентнісний. Проблеми реалізації компетентнісного підходу на різних щаблях освітнього процесу вивчали Л.Антонюк, Н.Боритко, В.Звонніков, І.Зимня, Є.Зеєр, Л.Ібрагімова, Є.Іванова, Т.Ісаєва, Н.Кичук, О.Лебедєв, Г.Малік, К.Митрофанов, О.Пометун, Дж.Равен, Г.Селевко, Ю.Татур, Л.Теряєва, Г.Фірер, А.Хуторський, О.Шахматова та ін. Питання функціонування компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, зокрема, у підготовці майбутніх учителів музики досліджували С.Булгакова, С.Грозан, Н.Гуральник, І.Жданов, А.Казурова, Ю.Калиніна, С.Каркіна, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, С.Світайло, О.Щолокова, В.Яковлєв та ін.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід дуже тісно пов'язаний з обґрунтованими вище і застосованими у нашому дослідженні підходами: особистісно-орієнтованим – бо потребує перетворення змісту освіти з моделі для «всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти, та діяльнісним – бо може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій [203].

Компетентнісний підхід є методологічною основою сучасної освіти та одним із напрямів педагогічних досліджень вищої школи. Завдяки компетентнісному підходу, стверджує Л.Теряєва, людина формується як особистість, фахівець і громадянин [204].

Компетентнісний підхід в освіті розглядається науковцями як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, вибору змісту освіти, організації освітнього процесу, оцінки результатів освіти. Компетентнісний підхід передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі освіти: якість освіти, здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізацію, самореалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності учня. Метою реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті є формування компетентного фахівця, що володіє всіма необхідними компетентностями у професійній діяльності.

За А.Хуторським, сутність компетентнісного підходу полягає у комплексному оволодінні знаннями, вміннями і навичками [205]. На думку Н.Кічук [206], застосування компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки окрім набуття конкретних знань та вмінь сприяє розвитку в майбутніх фахівців здібностей, готовності до пізнання, готовності до професійної діяльності, соціальних навичок тощо. Л.Ібрагімова, Г.Петрова, М.Трофименко відзначають, що компетентнісний підхід дозволяє здійснювати відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається, і одночасно орієнтує її на інноваційний досвід успішної професійної діяльності у конкретній галузі [207].

В.Яковлєв стверджує, що компетентнісний підхід є гуманітарним у своїй основі, бо безпосередньо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки і виховання індивіда не тільки як фахівця, професіонала своєї справи, а й як особистості, члена колективу і соціуму. Передача студенту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, розвиток кругозору, міждисциплінарного чуття, здатності до індивідуальних креативних рішень, до самонавчання, формування гуманістичних цінностей – все це, на думку В.Яковлєва, окрім того, що є метою гуманітарної освіти ще й складає специфіку компетентнісного підходу [208].

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірюванні, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі тверезого урахування затребуваності навчальних досягнень випускника школи в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі [209].

С.Булгакова відзначає, що застосування компетентнісного підходу в підготовці майбутніх працівників системи музичного виховання і освіти диктує свої особливі вимоги як до структури, рівня й змісту навчального процесу, так і до особистості вчителя музики [210]. Зокрема, як стверджує С.Грозан, компетентнісний

підхід в мистецькій освіті передбачає формування у студентів вищих навчальних закладів музичних компетенцій, тобто необхідного комплексу знань, навичок, відносин та досвіду, що допоможе реалізувати професійну підготовку майбутніх учителів, сформувати у них готовність до самореалізації у музично-освітній діяльності [211]. С.Світайло зазначає, що сучасна компетентнісна концепція спрямована на удосконалення підготовки майбутніх педагогів-музикантів шляхом формування у них фахової компетентності як складової професіоналізму, яка охоплює особистісні характеристики, теоретичні знання, практичні здатності у сфері професійної діяльності [212].

На думку С.Протасової, компетентнісний підхід, як метод моделювання та проектування результатів підготовки, дозволяє по-новому осмислити і оцінити якість підготовки фахівця в сучасних умовах, зорієнтувати діяльність випускників на різноманітність професійних ситуацій [213]. Ю.Калиніна стверджує, що в умовах модернізації змісту професійної освіти компетентнісний підхід є сьогодні одним з важливих способів управління якістю підготовки майбутнього фахівця, здатного швидко орієнтуватися у соціально-економічних умовах, які стрімко змінюються, самостійно мислячого та ефективно діючого [214].

Л.Антонюк відзначає, що хоча впровадження компетентнісно-орієнтованої освіти відрізнялось у різних країнах у різний період часу і хвилі операціоналізації цієї концепції змінювалися з часом, основні принципи цього підходу залишились незмінними з моменту виникнення цієї концепції у 1960-ті роки. Серед принципів виділяють такі: орієнтація на кінцеві результати; більша важливість подальшого місця роботи; результати як компетенції, які можна спостерігати; оцінювання як судження про компетенції; визнання поліпшених навичок; поліпшений спосіб поєднання і трансфер кредитів [215].

Згідно з Л.Ібрагімовою, Г.Петровою, М.Трофименко, методологічною підставою реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті виступають принципи: варіативності освіти; спрямованості освіти на розвиток і саморозвиток особистості; поєднання автономності з колективними та груповими формами освіти; нестійкої динамічної рівноваги освітнього процесу як джерела розвитку

взаємозв'язків особистості, освіти та професії; співрозвитку особистості, освіти та діяльності [216].

За О.Лебедєвим, компетентнісний підхід базується на наступних принципових положеннях: 1. головною метою освіти є розвиток в учнів здатності самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є власний досвід учнів; 2. зміст освіти виступає як дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем; 3. організація освітнього процесу спрямована на створення умов для формування в учнів досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, з яких складається зміст освіти; 4. оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості учнів, які були ними досягнуті на певному етапі навчання [217, с.3].

Отже, «компетентнісний підхід» розглядають як методологічну основу оновлення змісту, цілей, якості вищої освіти [218] та розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних, надпредметних) і предметних компетентностей особистості [219].

Виокремлюють три умовні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті: перший етап – 1960-1970рр. – введення у науку поняття «компетенція» і розмежування понять «компетенція» та «компетентність»; другий етап – 1970-1990рр. – використання понять «компетенція» та «компетентність» в освіті, в управлінні, керівництві, менеджменті та суспільстві; третій етап, починаючи з 1990р. – окреслення ЮНЕСКО кола компетенцій, які повинні розглядатися усіма як бажаний результат освіти [220].

Слід відзначити, що на сьогоднішній день не існує усталених визначень ключових понять компетентнісного підходу: вони все ще залишаються предметом обговорень та дискусій. Розглянемо як розрізняють поняття компетентність, компетенція, компетенції, компетентний у сучасній науковій літературі. Так, «competo» у перекладі з латинської означає «спільно досягаю, домагаюся, відповідаю, підхожу» [221, с.585]. Згідно зі словником С.Ожегова, компетентний –

це той, хто знає, обізнаний, авторитетний у певній галузі; компетентний фахівець; хто володіє компетенцією; компетенція – це коло питань, в яких хтось добре обізнаний; компетентне судження; коло чиїхось повноважень, прав; компетенція суду [222, с.265].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «компетенція» тлумачать як: 1) сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної діяльності стосовно них (А.Хуторський [223]); 2) сукупність професійних знань, умінь, способів виконання професійної діяльності (Є.Зеєр, О.Шахматова [224]); 3) освітній результат, що виражається у підготовленості, «оспособленності» випускника, у реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості впоратися із поставленими завданнями (Г.Селевко [225]); 4) усвідомлена людиною здатність (можливість) реалізації знань і умінь для ефективної діяльності у конкретній ситуації (Є.Іванова [226]); 5) складне явище, певна якість сприйняття людиною дійсності, яке підказує найбільш ефективний спосіб розв’язання життєвих ситуацій (Т.Ісаєва [227]); 6) інтегральна надпредметна характеристика підготовки учнів, яка виявляється у готовності до здійснення будь-якої діяльності в конкретних проблемних ситуаціях у процесі або після закінчення навчання (В.Звонніков [228]); 7) задана наперед вимога у освітній підготовці учня, характеристика його професійної ролі; міра відповідності цій вимозі, ступінь освоєння компетенції, особистісна характеристика (Н.Боритко [229]); 8) деяка загальна, наперед задана вимога до освітньої підготовки студента (Г.Фірер [230]).

У музично-виконавській сфері під компетенцією розуміється здатність до успішного вирішення професійних завдань у виконавській, науковій, творчій, педагогічній галузях діяльності на основі набутих знань, умінь і навичок [231, 232].

Поняття «компетентність» у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях визначається як: 1) характеристика, що дається людині у результаті оцінки ефективності/результативності її дій, спрямованих на розв’язання певного кола значущих для певної спільноти завдань/проблем (Д.Іванов, К.Митрофанов,

О.Соколова [233]); 2) специфічна здатність, що необхідна для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі та включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії (Дж.Равен [234]); 3) особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній сфері діяльності (зокрема і в екстремальних умовах) (М.Холодна [235]); 4) специфічна здатність, що дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми, завдання, які виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя (Є.Вахромов [236]); 5) не тільки наявність знань і досвіду, а й уміння розпорядитися ними під час виконання своїх функцій (О.Растянніков [237]); 6) якість людини, яка завершила освіту на певному щаблі, що виражається в готовності (здатності) на її основі до успішної діяльності з урахуванням її соціальної значущості і соціальних ризиків (Ю.Татур [238]); 7) інтегральна якість особистості, що виявляється у загальній здатності і готовності до діяльності, яка заснована на знаннях і досвіді, що були набуті у процесі навчання й соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності (Г.Селевко [239]); 8) об’єктивна категорія, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності (О.Пометун [240]); 9) інтегральна особистісна якість, сукупний навчальний результат інтегрованих знань, умінь та інших елементів, необхідний і достатній для здійснення стандартизованої кваліфікованої діяльності відповідного рівня (Г.Малик [241]); 10) володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмету діяльності (А.Хуторський [242]); 11) утворена особистісна якість (характеристика) відповідно до наперед заданих вимог освітньої підготовки студента (Г.Фірер [243]).

Аналіз існуючих трактувань понять «компетенція» та «компетентність» дозволив виявити їхню спільну рису – діяльнісну спрямованість. Маємо також відзначити синонімічну схожість деяких визначень з одного боку і чітке розмежування понять – з іншого: більшість дослідників «компетентність» використовують для опису кінцевого результату навчання, а поняття «компетенція»

– у значенні «знаю, як» на відміну від раніше прийнятого орієнтира в педагогіці «знаю, що» [244]. Отже, можемо засвідчити існування широкого спектру тлумачень базових понять «компетентність» і «компетенція» та двох протилежних у цих тлумаченнях підходів.

Г.Селевко [245] стверджує, що поняття компетенція і компетентність значно ширше понять знання, вміння, навички, бо включають спрямованості особистості, її здатності долати стереотипи, відчувати проблеми, виявляти проникливість, гнучкість мислення; характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

С.Булгакова зазначає, що компетентність досягається самою людиною у процесі її професійної діяльності по мірі накопичення досвіду і є залежною від її зусиль, сумлінного виконання своїх обов'язків, чіткого усвідомлення своїх компетенцій і цілей їх реалізації [246].

Компетентність фахівця як поняття більш ємне включає єдність його теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, визначаючи здатність людини діяти, керуючись колом професійних завдань. Вона пов'язує можливості фахівця і умови реалізації цих можливостей у професійній діяльності. Основу компетентності становить комплекс компетенцій як професійно важливих здібностей, знань, умінь, якостей особистості, відносин, об'єднаних єдиною метою діяльності [247].

Згідно із І.Зимньою, «компетенції – це деякі внутрішні потенційні приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми ... дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних діяльнісних виявах ...» [248, с.23]. За А.Хуторським, освітні компетенції – це «вимога до освітньої підготовки, що виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, які є необхідними для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності» [249].

В контексті нашого дослідження цікавою є точка зору Ю.Багно, О.Сергійчук, які розуміють поняття «професійна компетентність педагога» як єдність теоретичної

і практичної підготовленості до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм [250].

У науковій літературі виокремлюють наступні види компетентності педагога: психолого-педагогічну (знання психологічних та дидактичних основ викладання обраної дисципліни, знання і урахування психологічних особливостей студентів і власних особистісних рис, закономірностей сприймання студентами змісту навчання); методичну (володіння методами, прийомами і засобами донесення наукової інформації до студентів); організаційну (володіння уміннями здійснювати оптимальну організацію власної діяльності та керувати діяльністю студентів); спеціальну (знання теорії своєї науки та практичні уміння застосовувати їх у практиці викладання) [251].

Дослідники професійної компетентності учителя музики відзначають, що вона має свою специфіку, визначається метою і змістом музично-освітньої діяльності в школі. Компетентність учителя музики розуміється як: особистісна якість, яка виявляється суто у професійній діяльності (С.Булгакова); особистісне утворення, складне, динамічне за своєю структурою, яке можна модифікувати відповідно до змісту і рівня освіти (С.Світайло); якість реалізації на практиці результату формування в суб’єктів навчання фахових музичних компетенцій, визначення яких є важливою методологічною позицією для аналізу цього феномену і керування процесом його формування (С.Грозан).

С.Булгакова стверджує, що у новій освітній парадигмі навчальні дисципліни немов би «випливають» із компетенцій. По суті, компетенції є професіограмою, в якій відображена повна кваліфікаційна характеристика вчителя музики з позицій вимог, що пред'являються не тільки до його знань, умінь, володіння, а й до його особистості, здібностей, психофізіологічних можливостей [252].

С.Грозан відзначає, що професійну компетентність учителя музики поряд з багатьма іншими компетенціями складають фахові музичні компетенції. Вони зумовлюють успішну самореалізацію майбутнього вчителя у музично-освітній діяльності та здійснення музично-педагогічного впливу. Дослідниця розуміє фахові музичні компетенції як сукупність базових музичних знань, сформованих умінь і

навичок елементарного музикування (виконавства), оцінної діяльності та досвіду творчої музичної діяльності.

С.Грозан обґрунтовує чотири види фахових музичних компетенцій, які відповідають чотирьом базовим видам музичної діяльності (сприймання, виконання та створення музики, оцінювання музичних явищ): когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності вчителя музики; практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання; творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні, проектувальні вміння, творча самостійність); ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів) [253].

С.Світайло вважає, що у структурі фахової компетентності майбутнього викладача музики органічно поєднані: особистісний розвиток, професійна підготовка, сформованість загальної та музичної культури, здатність самостійно здійснювати професійну діяльність. Основними ознаками фахової компетентності викладача музики є: рівень загальної і спеціальної ерудиції, рівень спеціальних (фахових) здібностей, необхідних для вирішення типових і нестандартних завдань; рівень розвитку професійно значимих орієнтацій [254].

В контексті нашого дослідження заслуговує на увагу виокремлений Ю.Калиніною комплекс спеціальних професійних компетенцій педагога-музиканта, які наповнюють групу загальнопрофесійних компетенцій: загальнокультурна, художньо-естетична, музикальність (як інтегративну професійну якість), комунікативна [255].

Спираючись на визначення А.Хуторського та завдання музично-педагогічної освіти в контексті розвитку сучасної наукової думки, С.Каркіна формулює необхідні майбутньому педагогу-музиканту професійно-особистісні компетенції: 1. готовність до наукової систематизації, аналізу та узагальнення знань у галузі історії і теорії музики, використання міжпредметних зв'язків, необхідних для формування

цілісного уявлення про роль і значення музичного мистецтва в житті окремої людини і суспільства; 2. здатність до сприйняття творів музичного мистецтва у їх художній цілісності, в контексті музично-семантичних зв'язків і взаємодії словесно-музичних засобів в рамках світового досвіду духовної культури; 3. здатність до особистісно-осмисленого сприйняття музичних творів, розуміння і створення художніх інтерпретацій на основі отриманих знань про закономірності побудови музичної тканини і особистих ціннісно-смислових переконань; 4. готовність до участі в діалозі і з оточуючими, і з віддаленими співрозмовниками, готовність до обговорення і аргументації власної художньо-творчої позиції, виступу з критичним аналізом музичного виконання.

С.Каркіна зазначає, що вищевикладені компетенції відображають вимоги до професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта і мають загальну спрямованість на формування особистісних функцій суб'єкта освітнього процесу. Ці компетенції спрямовані на формування таких ключових компетенцій, як навчально-пізнавальні, загальнокультурні, ціннісно-смислові, комунікативні [256].

На думку В.Яковлєва, яку поділяємо і ми, ядром професійної компетентності вчителя музики загальноосвітньої школи є його музично-виконавська компетентність. Науковець визначає музично-виконавську компетентність майбутнього вчителя музики як інтегративне утворення особистості, що має системну організацію, складну багаторівневу структуру і виступає як сукупність, взаємодія особистісного, когнітивно-діяльнісного і рефлексивного компонентів, ступінь сформованості яких дозволяє вчителеві музики ефективно здійснювати музично-виконавську діяльність. В.Яковлєв стверджує, що музично-виконавська компетентність дає можливість майбутньому вчителю музики усвідомити себе суб'єктом музично-виконавської діяльності та дозволяє удосконалюватися у професійному й особистісному плані [257].

С.Світайло так само, як і В.Яковлєв, вважає музично-виконавську компетентність серцевиною професійної компетентності викладача музики і вказує на нероздільність двох її складових – педагогічної та музичної. Професійне володіння відповідним музичним інструментом, зазначає С.Світайло, для викладача

музики є тією найсуттєвішою фаховою характеристикою, яка вирізняє його з-поміж інших учителів-предметників. І на підтвердження власної думки наводить точку зору Г.Ципіна, який зауважує, що основним видом музично-педагогічної діяльності викладача музики є музично-виконавська, поза якою його не називали б учителем музики [258].

І.Жданов відзначає, що сучасним завданням інструментально-виконавської (фортепіанної) підготовки майбутніх вчителів музики є формування спеціальних компетенцій студентів за допомогою освоєння теорії, методики і практики фортепіанного виконавства та їх осмислення в контексті актуальних музично-педагогічних проблем. Автор вважає, що спеціальні компетенції, сформовані у процесі успішної інструментально-виконавської підготовки у ВНЗ, дозволять майбутньому учителю музики: аналізувати музичні твори різних форм, жанрів і стилів; виконувати на професійному рівні різні музичні твори перед аудиторією різних вікових груп; володіти конкретними методиками у галузі фортепіанної педагогіки [259].

А.Казурова виокремлює чотири види компетенцій, якими повинен володіти музикант-виконавець: 1. соціально-особистісні – пізнавальної активності, комунікативні; 2. художньо-творчі – творчо-продуктивної діяльності і безперервного вдосконалення професійної майстерності; 3. загально професійні – музичних здібностей, художнього мислення, музично-пізнавальної та професійної діяльності (вміння і навички), професійної адаптації; 4. спеціальні: здатність до виявлення своєї індивідуальності, здатність до інтонаційно-змістовної реалізації музичного тексту, здатність до створення творчої і виконавської інтерпретації, здатність до забезпечення свободи і точності рухової координації, здатність до багатоплановості розподілу уваги, здатність до швидкого запам'ятовування тексту, здатність до публічного виступу, здатність до володіння аудиторією [260].

Отже, питанням компетентнісного підходу присвячені праці багатьох вчених. Компетентнісний підхід вважається науковцями провідним методологічним орієнтиром у модернізації сучасної освіти, суть якого полягає у формуванні та розвитку в учнів компетентностей, що забезпечують успішну професійну діяльність.

Компетентності педагога-музиканта складаються з компетенцій, які, з одного боку, є наперед заданими освітніми вимогами, в яких відображена кваліфікаційна характеристика учителя музики, а з іншого – сукупністю набутих, розвинутих, сформованих та інтегрованих в процесі музичного навчання здібностей, знань, умінь, навичок та якостей, що дозволяють здійснювати успішну музично-педагогічну діяльність.

Професійна компетентність учителя музики визначається метою та змістом музично-освітньої діяльності у школі. Вона є інтегральною особистісною якістю, що утворюється у результаті набуття музичного, педагогічного й життєвого досвіду та забезпечує професійну самореалізацію педагога-музиканта на відповідному рівні. Музично-виконавська компетентність розглядається вченими як ядро професійної компетентності учителя музики загальноосвітньої школи; як інтегративне утворення особистості, що має системну організацію та складну багаторівневу структуру. Виконавська майстерність передбачає високий рівень виконавської компетентності. Відтак, застосування компетентнісного підходу у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю дозволяє: встановити та розвинути взаємозв'язки особистості, освіти та професії; здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно як до потреб особистості, що розвивається, так і до актуальних професійних вимог, зумовлених особливостями сучасної музично-педагогічної практики; спрямувати формування виконавської компетентності на досконале володіння інструментом задля забезпечення максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізації багатьох інших педагогічних завдань.

Відзначимо, що моделювання процесу формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України, окрім аналізу методологічних підходів у контексті нашого дослідження потребувало також розробки спеціальних принципів та педагогічних умов, обґрунтування яких було здійснено у наступному підрозділі.

2.2.2. Принципи, умови та модель формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю

Сучасною наукою педагогічні принципи розглядаються як основні ідеї, дотримання яких допомагає найкращим чином досягати поставлених педагогічних цілей [261]. У нашому дослідженні формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України базувалося на загальнодидактичних та спеціальних принципах. Вони визначали зміст, форми та методи експериментальної моделі, яка слугувала орієнтиром в організації експериментального навчання. Серед загальнодидактичних у нашому дослідженні використовувалися принципи: зв'язку теорії з практикою, науковості, системності, комплексності, послідовності та систематичності, доступності та свідомості навчального процесу. Нами були також розроблені та ***обґрунтовані спеціальні принципи***, застосування яких було спрямоване на оптимізацію процесу формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. У якості спеціальних використовувалися принципи: стимулювання музично-пізнавальної активності; «аутодидактики»; опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду; орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією. Розглянемо спеціальні принципи більш детально.

Принцип стимулювання музично-пізнавальної активності. У науковій літературі активність особистості (від лат. activus – діяльний) розглядається як інтегральна особистісна якість, що виявляється у діяльному ставленні особистості до світу, у прагненні та здатності здійснювати суспільно значущі перетворення матеріального і духовного середовища на основі освоєння історичного досвіду людства. Формування активності відбувається під впливом середовища та виховання. Пізнавальну активність розуміють як діяльний стан особистості, що характеризується прагненням до навчання, розумової напруги і вияву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями. Фізіологічною основою пізнавальної активності є неузгодженість між сьогоднішньою ситуацією і минулим досвідом. Розрізняють три рівні пізнавальної активності – відтворювальну, інтерпретуючу,

творчу [262]. Музично-пізнавальну активність трактують як сформовану особистісну якість, яка базується на розвитку інтересу до музичного мистецтва шляхом накопичення позитивного досвіду, що викликає емоційно-оцінне ставлення до музики, виявляється у ініціативності, наполегливості, самостійності і реалізується в усвідомленому та стійкому прагненні до самоосвіти та самовдосконалення [263].

Розвиток пізнавальної активності вважається одним з найважливіших завдань сучасної освіти. Н.Лобанова наголошує: «підсумком освіти має бути не сховище засвоєних знань і навіть не сформовані у результаті цього компетенції, а накопичений досвід пізнання, адже суть і цінність освіти полягає саме в тому, що вона формує здатність до розуміння як таку» [264, с.129]. С.Гевич та У.Губайдуллін зазначають, що потужним засобом навчання у вищій школі є саме пізнавальний інтерес, адже активізація пізнавальної діяльності студента без розвитку його пізнавального інтересу не тільки важка, але й практично неможлива. Ось чому в процесі навчання необхідно систематично збуджувати, розвивати й зміцнювати пізнавальний інтерес студентів і як важливий мотив навчання, і як стійку рису особистості, і як могутній засіб підвищення якості навчання, що виховує [265].

Сучасні дослідники проблем музичної освіти надають пізнавальній активності виключного значення у становленні майбутніх педагогів-музикантів. Так, О.Рогачевська розглядає пізнавальну активність як мету розвитку особистості того, хто навчається, як умову його самовизначення, самореалізації, як засіб досягнення ефективного результату навчання і професійної підготовки [266]. М.Данілов відзначає, що «музика, яка сприймається пасивно, гіпнотизує почуття і заворожує волю, актуальне ж її розуміння, навпаки, підсилює інтенсивність переживань і розкриває перед людиною багатий світ слухових образів» [267, с.61], підкреслюючи цим твердженням важливість включення та функціонування пізнавальної активності у музичній діяльності та, зокрема, у процесі набуття виконавської майстерності.

О.Рогачевська зазначає, що пізнавальна активність майбутніх вчителів музики розвивається під впливом суб'єктивних (допитливість, посидючість, воля, мотивація) і об'єктивних факторів (педагогічні умови, особистість викладача, форми

і методи викладання). Керівництво пізнавальною активністю дослідниця розуміє як цілеспрямований вплив педагога на освітню діяльність студентів, за якого програмний, навчальний матеріал і практико-орієнтовані методи виступають спонуканням студентів до активних дій з метою отримання певного позитивного результату [268].

Одним з найбільш ефективних методів педагогічного керівництва пізнавальною активністю студентів є стимулювання. "Стимул" розуміють як зовнішній вплив, спонукальну причину, що суб’єктивно сприймається й викликає спрямовану активність людини [269]; як вплив зовнішнього світу, що створює духовну потребу, яка формує її в моральну мету або мотив діяльності людини [270]. Стимулювати (від лат. stimulo – збуджую, заохочую) – означає спонукати до дії, давати поштовх, заохочувати. Стимулювання – це міра зовнішньої підтримки, завдяки якій здійснюється вплив на активність людини. Головним завданням такого процесу є прискорення управлінських процесів, схиляння суб’єкта до скоєння очікуваної дії, зміна поведінки. Стимулювання може бути як позитивним (винагорода), так і негативним (загроза застосування санкцій) [271]. Найвідомішими методами стимулювання є заохочення, покарання та змагання. Заохочення виражається у позитивній оцінці дій вихованців у вигляді схвалення, підбадьорення, похвали, вдячності, надання почесних прав, нагородження грамотами, подарунками тощо [272].

Стимулювання пізнавальної активності знаходиться у прямій залежності від застосовуваних викладачем активних методів навчання, що забезпечують динамізм і новизну, формування та вдосконалення професійних умінь студентів [273]. Як стверджує Т.Воронова, «за умови правильної організації роботи індивідуальні заняття в інструментальному класі сприяють набуттю теоретичних, музикознавчих знань, інформації у інших галузях мистецтва, вдосконалення виконавської майстерності» [274, с.113].

Отже, принцип стимулювання музично-пізнавальної активності передбачає застосування педагогічних впливів-стимулів з метою збудження пізнавального

інтересу, спонукання пізнавального пошуку та його інтенсифікації у напрямку вдосконалення виконавської майстерності.

Принцип «аутодидактики». Як показує практика, не завжди молодий спеціаліст може повноцінно реалізувати себе в обраній професії, творчо використовувати накопичений досвід, застосовувати у своїй діяльності нові наукові досягнення, відкриття, ідеї. З точки зору Н.Фролової [275], яку поділяємо і ми, однією з причин такої ситуації є не повна реалізація у навчальному процесі установки на самоосвіту. Повноцінній реалізації заважають: недостатньо інтенсивне навантаження на творчо активні види діяльності, які є найбільш сильними стимуляторами процесів «самості»; недооцінка важливості неадаптивної діяльності, результатом якої виступає «висока особистісна значимість діяльності для самого суб'єкта» [276, с.70]; слабко виражена увага до розвитку таких якостей студентів, як асоціативність мислення, відкритість новому, антиципація, відсутність страху перед невдачами і перешкодами, досягнення успіху власними силами і т.п. [277].

Розв’язання вищезазначеної проблеми у сучасній педагогічній науці відбувається в межах одного з найбільш перспективних її напрямків, що має назву – аутодидактика. В перекладі з грецької аутодидактика («autos» – сам, «didasko» – вчу, «didaktikos» – повчальний) означає самонавчання. Питання самостійного навчання досліджували В.Аннєнков, Т.Гризоглазова, Н.Гуральник, Д.Левітес, О.Щолокова. В.Аннєнков визначає аутодидактику як «індивідуалізовану систему принципів і технологій пізнання світу і себе учнем» [278].

Самоосвіта є базовою складовою професійної освіти та однією з передумов успішної адаптації випускників до суспільних змін. Саме самоосвіта забезпечує поступальний рух студента в напрямку самоорганізації і дозволяє трансформувати навчання у самонавчання, виховання у самовиховання, а особистість студента – з фази розвитку у фазу саморозвитку. Якщо освіта – це перехід від незнання до знання, то самоосвіта є свого роду рухом від знання до незнання, тобто систематичним процесом подолання самодостатності освітнього рівня [279, с.106].

Аутодидактичні процеси набувають значну цінність у становленні та розвитку особистості студента, запускають механізми творчої рефлексії, самоприйняття і

самопрогнозування. Аутодидактичний процес як процес, що має цільову установку на оволодіння практичними навичками організації самостійно виконуваної навчально-пізнавальної діяльності, активізує процеси «самості» та дозволяє студентам самостійно вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію професійно-особистісного саморозвитку. Володіння аутодидактичними знаннями, розвиток аутодидактичних умінь виробляє у студентів готовність до самозміни, розвиває потребу до самоосвіти, дає можливість у подальшому самостійно ставити й вирішувати нові завдання саморозвитку [280].

С.Фейнберг наголошує: «великий художник-виконавець ... повинен пам'ятати, що ніякий запас знань, прийомів, моторних навичок не може бути вичерпним, що справжній художник ніколи не втрачає готовності наполегливо працювати, шукати нове, несподіване, ще більш досконале» [281, с.166]. На наш погляд, вищевикладені положення аутодидактики застосовані у формуванні майбутніх педагогів-музикантів, зокрема, у їхній виконавській підготовці, здатні суттєво підвищити рівень їхньої виконавської майстерності.

Отже, принцип «аутодидактики» відображає спрямованість майбутніх педагогів-музикантів на самовдосконалення, пошук нового знання і реалізацію цього знання в процесі самовираження у власній виконавсько-педагогічній діяльності.

Принцип опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду. Характерною рисою сучасної освіти є зміна ідеї накопичення знань та умінь діяти за зразком на набуття учнями універсального професійного досвіду як цілісного образу професійної діяльності. Досвід людини складається з сукупності здобутих нею знань, умінь та навичок, які вона використовує для реалізації власних життєвих цілей та завдань. Професійний досвід є процесом практичного впливу людини засобами професійної діяльності на зовнішній світ і результатом цього впливу у вигляді знань, навичок, умінь, емоційного переживання [282]. Набуття досвіду передбачає не тільки оволодіння діяльністю, а й актуалізацію здібностей до творчого саморозвитку особистості. Об'єктивуючись у предметних, мовних та

діяльнісних формах, відзначає Р.Хайбулліна, досвід утворює пласт професійної культури. Таким чином, шлях до професійного досвіду індивіда лежить у руслі освоєння професійної культури [283].

В процесі інструментально-виконавської підготовки через музичні твори студент-музикант «спілкується з духовним досвідом людства» [284, с.11] – це збагачує його особистий досвід та закладає основу майбутньої професійної діяльності. Так, навчаючись спілкуванню з музикою, розвиваючись як особистість, професійно, за допомогою художніх засобів, студент здобуває знання і досвід діяльності для залучення школярів до світу музичного мистецтва, їхнього естетичного розвитку та формування музичної культури [285].

Різноманітний досвід, який людина здобуває упродовж життя, так чи інакше позначається на її виконавській діяльності. З.Румянцева вважає життєвий досвід (що розуміється автором, як система сформованих знань, вражень і уявлень про навколишній світ), у сукупності з естетичною позицією, музичними здібностями, творчим мисленням і технічною майстерністю, необхідними передумовами створення та втілення виконавського задуму [286].

І.Рустамова підкреслює, що художнє виконання твору не може бути зведене до точного відтворення нотного запису. Кожен талановитий виконавець бажає не «передати» твір, а відтворити його, почувши у музиці переживання, думки, час епохи. «Виконати» себе у музичному творі – показати своє ставлення до музики, розповісти свої переживання, що виникли у результаті занурення до авторського задуму [287]. В процесі інтерпретації відбувається взаємопроникнення загальної та особистої культури - «як здатність розглядати багатство культури через себе, свої цілі, цінності та ін.» [288, с.28]. Щоб «пропустити музику через себе», «присвоїти її зміст» та втілити у яскравій художній інтерпретації виконавцю потрібно мати не лише широкий професійний кругозір, розвинений художній смак, досконало володіти засобами виконавської виразності та навичками інтонаційного самоконтролю, а й різноманітний життєвий досвід – тоді йому буде що «сказати» слухачам.

На думку М.Мільмана, студенти-музиканти мають розвивати у собі жагу пізнання й «відчуття», а усі враження життя, як світлі, так і темні – творчо «переварювати» і зберігати в емоційній пам'яті, щоб у потрібний момент їх дістати і зробити підґрунтям творчого процесу: «Митець – це людина із загостреним слухом і зором. Він чує і бачить те, повз що проходять інші» [289, с.525]. У художній творчості «духовне та матеріальне ... органічно зливаються, взаємно ототожнюються, породжуючи щось третє, якісно своєрідне явище – духовно-матеріальну цілісність, що зветься «художньої образністю» [290, с.243]. Чим більший досвід художньої творчості музиканта, тим багатша художня образність його інтерпретацій та вища виконавська майстерність.

Л.Горюнова вважає, що проблемою професійної підготовки педагога-музиканта у ВНЗ є відсутність у свідомості студента цілісної картини розвитку музичного мистецтва, його зв'язку з життям та іншими видами мистецтва, що утруднює оволодіння методами формування художньої культури у дітей [291]. З точки зору М.Корноухова, яку поділяємо і ми, для того, щоб успішно вирішувати професійні завдання, майбутньому педагогу недостатньо бути грамотним музикантом – йому необхідно стати творцем у своїй справі. Подібна позиція передбачає широку ерудицію учня-музиканта і в інших видах мистецтва – живописі, театрі, літературі; потребу у спілкуванні з неординарними людьми, творчими особистостями, і не тільки з музикантами; потребу у постійному читанні книг, також не обов'язково пов'язаних із професійними знаннями. На підтвердження вищевикладених положень М.Корноухов наводить вислови Ф.Ліста, про «двох каторжників – розум і пальці» та Л.Бетховена: «Немає такого трактату, який був би занадто складним для мене. Я ні якою мірою не претендую на вченість, але з дитинства я намагався осягати сенс сказаного кращими умами й мудрецями мого часу. Ганьба музиканту, який не вважає це своїм обов'язком, не намагається робити це хоча б у міру своїх сил» [292].

Ми ж процитуємо співзвучну викладеним положенням думку М.Мільмана: «Спогад про твір мистецтва, – писав він, – має чарівну силу: воно не тільки відбиток зорового образу, але й повернення до кола пережитих почуттів, всього, що

випробувала людина, коли її душа відкрилася створеній митцем красі. Слух нам даний не тільки для того, щоб сприймати звукові коливання, це ще й здатність людини усвідомити сенс гармонійного поєднання звуків, насолоджуватися ними, пізнавати улюбленого композитора, захоплюватися майстерністю виконавця, відчувати хвилювання, щастя. Мистецтво не тільки наше багатство, а й вихователь. Воно допоможе жити яскравіше, набагато змістовніше, воно збагачує наше уявлення про світ» [293, с.527].

У підвищенні виконавсько-педагогічної майстерності досвід має дійсно непересічне значення. О.Прядко зазначає, що педагог, який творчо працює – постійно аналізує власний досвід роботи з учнями та вивчає чужий, перебуваючи у невпинному пошуку нових шляхів розв'язання педагогічних проблем та експериментуючи. Саме такий вчитель, стверджує О.Прядко, здатен уникнути рутинності та механічності у роботі [294]. Саме такий вчитель, зазначаємо ми, здатен досягнути найбільших професійних висот у виконавській майстерності.

Отже, принцип опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду визначає необхідність накопичення мистецьких та життєвих знань, умінь, навичок, вражень, уявлень, переживань та їх втілення у педагогічно-зорієнтованих інтерпретаціях.

Принцип орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією. Як стверджує Е.Абдуллін, «сьогодні позиція вчителя-музиканта у навчально-виховному процесі принципово трансформується: зі старанного виконавця державної програми він повинен перетворитися у фахівця-творця, в особистість, що володіє новим педагогічним мисленням, необхідною творчою свободою, гнучкістю та самостійністю» [295, с.76]. Схожу точку зору має й О.Самсонова, яка вважає, що актуальним завданням вищої музично-педагогічної освіти є формування творчої індивідуальності вчителя музики та його готовності до здійснення художньо-педагогічного процесу як творчості. Дослідниця слушно зауважує, що педагогічна праця в усі часи вважалася творчою, адже основним її призначення є створення, побудова особистості, розвиток та утвердження духовного начала в людині [296].

На думку Е.Абдулліна, почесною місією вчителя-музиканта є залучення особистості школяра до емоційноморального досвіду людства, що втілений у музиці [297]. На погляд О.Самсонової, сучасний учитель зобов'язаний не тільки передати новим поколінням досвід попередніх, озброїти своїх учнів знаннями, а й сформувати у них потребу в постійному оновленні, прищепити навички самоосвіти [298]. Л.Арчажникова переконана, що вчитель повинен вміти використовувати у своїй роботі виховний вплив музики для формування в учнів високих моральних якостей, активної життєвої позиції, почуття краси, підтримувати у них захопленість музичним мистецтвом [299]. Схожу точку зору має Л.Гольдфайн, який зазначає, що музичні уроки у загальноосвітній школі – це саме той предмет, який підводить учня до усвідомлення моральних, духовних і загальнолюдських принципів [300]. За допомогою музичного мистецтва і власної творчої діяльності педагог-музикант виховує в учнів потребу в музичній творчості та сприяє їхньому особистісному розвитку (Б.Неменський, Г.Тарасов). Щоб здійснювати ефективні впливи, вчитель музики має бути сам захоплений мистецтвом, відчувати потребу в музичному самовираженні та бажання залучити до світу прекрасного дітей, – підкреслює Н.Засимова [301]. Отже, у процесі музично-педагогічної діяльності вчитель музики розв’язує різноманітні педагогічні завдання засобами музичного мистецтва – в цьому й полягає специфіка його роботи.

Музично-педагогічна діяльність, як складний творчий процес, складається з різних елементів виконавського мистецтва у всіляких його формах і виявах. Виконавська діяльність вчителя музики, на думку провідних педагогів-науковців, є одним із найактивніших засобів розвитку учнів загальноосвітньої школи та залучення їх до мистецтва. У єдності з педагогічною виконавська діяльність допомагає вчителю музики вирішувати музично-педагогічні завдання [302]. Педагогічна спрямованість є найпершою та найсуттєвішою особливістю музично-виконавської діяльності вчителя музики. Вона передбачає: прагнення захопити дітей музикою на основі власного музикування; залучення учнів до спільної виконавської діяльності; пробудження їхніх творчих здібностей, уяви, асоціацій і т.п. [303, с.183]. Спрямованість є системоутворюючою, стрижневою характеристикою особистості.

Тому формування виконавської майстерності у класі фортепіано обов'язково має зумовлюватися майбутньою фаховою діяльністю студента, а вільне володіння інструментом сприйматися як запорука успішної педагогічної роботи.

Л.Гольдфайн наголошує, що педагог своїм виконанням повинен «запалювати вогонь» в очах і душах учнів, а його гра має бути виключно високохудожньою [304]. Майстерне емоційно яскраве виконання музичних творів самим викладачем, за твердженням Т.Воронової, дає більш вагомий педагогічний ефект, ніж найкращі грамзаписи [305]. Так, в процесі «живого» виконання музики учителем встановлюються особливі «струми», що йдуть від виконавця до аудиторії і назад [306]. Породжувана при цьому художня реальність стає частиною реальності педагогічної і починає впливати на зростаючу людину тією ж мірою, якою впливають на неї ті чи інші фактори навколишньої дійсності [307]. Отже, досягнення педагогічних цілей безпосередньо залежить від досягнутого художнього результату.

Вчитель повинен вміти заразити слухача, залучити його до експонованого художньо-образного емоційного кола, тобто, вміти виявити певну владу над музичним матеріалом та над публікою [308]. Цю здатність до комунікативного впливу на публіку шляхом зовнішнього вираження артистом внутрішнього змісту художнього образу на основі сценічного перевтілення називають артистизмом. Г.Ципін під артистизмом вчителя музичного мистецтва розуміє його «здатність «влучати» до емоційно-естетичної, душевної енергії учнів за допомогою створення особливої установки на сприйняття музики, спільне її переживання, яскраве виконання; насичення музично-пізнавальних процесів емоційно-образною стороною» [309, с.14].

Л.Гольдфайн зазначає: для того щоб учитель музики мав творчий контакт зі своєю аудиторією (класом), йому доводиться бути досить артистичним, для чого треба навчити студента не просто не дивитися на клавіатуру, а передавати своєю мімікою почуття виконавця, тому що викладач музики – це не просто педагог, але й великою мірою артист. Важливо також прищепити студентам чуйність у ставленні до виконуваного твору, тоді й дитяча аудиторія сприйматиме його із задоволенням;

навчити студента знаходити художні цінності у виконуваних творах, відшукувати все нові й нові фарби – це сприятиме збереженню свіжості сприйняття музичного матеріалу, яке буде знову викликати емоційний відгук у дітей [310].

Для вчителя музики надзвичайно важливо бути виразним, вміти знаходити адекватну форму передачі за допомогою музики почуттів, емоцій, бути тонким і чуйним, «впускати до свого інтимного простору індивідуальність Іншого у процесі освоєння інакших «художніх» Я ...» [311, с.79].

Варто підкреслити, що в процесі виконавської діяльності відбувається певна специфічна взаємодія між композитором, виконавцем, слухачем. Як філософська категорія, взаємодія відображає процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Взаємодія виступає як інтегруючий фактор, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності [312]. Так, у процесі передачі художньої інформації від педагога-музиканта до учнів вчитель музики та його підопічні об’єднуються у творчому діалозі, виступаючи не лише як споживачі «художньої продукції», а й як учасники її створення, в результаті чого відбувається художнє спілкування. На думку Н.Засимової, для виявлення «спрямованості музичного твору на слухача» (В.Медушевський), транслювання слухачам результатів духовної діяльності автора твору, для здійснення за їхньою допомогою особистісно-творчого впливу на слухача-школяра, що реалізується в інтерпретації твору, педагогу-музиканту необхідні комунікативні здібності [313]. Тому відзначимо їх особливу роль у формуванні виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва.

Отже, принцип орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією скеровує формування виконавської майстерності у напрямку розвитку здібностей до художньо-творчої комунікації, що дозволяють вчителю музики засобом «живого» виконання музичних творів розв’язувати педагогічні завдання: духовного, художнього, мистецького, творчого, емоційного та інтелектуального становлення особистості школяра.

Застосування вищевикладених принципів у навчальному процесі педагогічних університетів України потребувало ***обґрунтування спеціальних педагогічних умов*** формування виконавської майстерності китайських студентів. У педагогічному словнику поняття «умови» визначається як сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин, що сприяють дії факторів розвитку [314]. У нашому дослідженні під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність необхідних та обов'язкових обставин, що забезпечують ефективність формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. В процесі експериментального навчання були впроваджені такі педагогічні умови: застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації; організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності; забезпечення інтеграції мистецьких знань; створення «ситуацій успіху». Надалі обґрунтуємо кожну з цих умов.

Застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації. Професійне зростання сучасних вчителів музики відбувається в умовах формування нового інформаційно-комунікаційного освітнього простору, що супроводжується переходом до трисуб'єктної дидактики [315] – вона забезпечує свідоме й міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних стосунків учня (студента), вчителя (викладача) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. Спираючись на дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, Л.Гаврилова стверджує, що введення інформаційно-комунікаційних технологій у музичне навчання перетворює його у високохудожній та високотехнологічний процес. Нові програмні засоби, що поєднують педагогічний інструментарій традиційного навчання музиці й можливості комп'ютерних технологій, дозволяють використовувати музичний комп'ютер як професійний інструмент у руках фахівця-музиканта. Завдяки застосуванню комп'ютерних навчальних технологій значно підвищується ефективність музично-педагогічного процесу, – вважає дослідниця. Використання мультимедійних засобів у професійному розвитку вчителів музики стимулює більш глибоке пізнання музичних творів, використання різних форм музичної діяльності, активізує творчі вияви. Для професійного зростання вчителів музики Л.Гаврилова рекомендує

використовувати різні групи мультимедійних навчальних засобів: мультимедійні підручники й посібники, електронні навчально-методичні комплекси, енциклопедичні інформаційно-довідкові видання, тренажери музичного слуху і школи гри на різних інструментах, навчальні та розвиваючі засоби мультимедіа для дітей, тестові програми для контролю музичних знань з використанням мультимедіа [316].

Н.Колпакова відзначає, що сучасні умови змушують будь-якого педагога підлаштовуватися під ситуацію і підвищувати свою конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. З точки зору вченої, оволодіння інформаційною компетентністю – це те, що гарантує педагогу-музиканту професійну стійкість і затребуваність на ринку освітніх послуг, відкриває нові можливості для постійної актуалізації своїх професійних знань, умінь і навичок. Н.Колпакова підкреслює, що для сучасного педагога інформаційна культура та компетентність є показником професійної ерудиції та основою для зростання його педагогічної майстерності [317]. Велику роль інформаційної компетентності у формуванні педагога-музиканта відзначають також Р.Гильмєєва та Є.Зеленкова. На думку дослідниць, музична інформатика допомагає орієнтуватися у потоці сучасного музичного життя і дає засоби для пошуку й відбору найбільш значущої і духовно наповненої інформації [318]. Н.Фролова теж визнає інформаційну культуру важливою складовою сучасних фахівців, «що володіють комп'ютерною грамотністю і освіченістю, ... готовністю до роботи в інформаційному середовищі» [319, с.100]. Автор вважає, що вміння студентів працювати з різними джерелами інформації може надати істотну допомогу в самостійній роботі над твором. На погляд Н.Фролової, сучасні технічні засоби можуть бути використані: на етапі основної роботи – для зіставлення різних інтерпретацій та утворення власних вражень і інтерпретаторських ідей; на передконцертному етапі – для запису власного виконання з метою виявлення помилок і неточностей інтерпретації; на післяконцертному етапі – для аналізу виступу і визначення вдалих творчих знахідок [320].

Однією з сучасних форм роботи з джерелами інформації є Інтернет-спілкування із педагогом. Використовуючи можливості зворотного зв'язку, студент

отримує доступ до необхідної інформації: вивчає текстові джерела про розучуваний твір; аналізує аудіо- та відеозаписи виконання цього твору видатними музикантами; переглядає майстер-класи видатних педагогів, присвячені цій проблемі і т.п. Така робота сприяє розвитку інноваційного стилю мислення студента, підтримує його у прагненні діяти самостійно, стає «ресурсом для самонавчання, рефлексивної самооцінки, варіативності у побудові інтерпретації» [321, с.428].

На думку Н.Чинякової [322], використання можливостей комп'ютера, Інтернету, аудіо- та відеотехнічних засобів, не тільки відтворюючих, але й записуючих пристроїв, допомагає об'єктивній оцінці студентом як чиєїсь, так і власної навчальної виконавської діяльності. При методично правильному підході зазначені технічні засоби можуть не лише розвивати «здатність людини обробляти нову інформацію й генерувати нове знання», а й стати віртуальними «учасниками» заняття, розширюючи його педагогічні ресурси [323, с.155].

І.Горбунова зазначає, що у такому специфічному виді діяльності, як музичне мистецтво, спеціалізований комп'ютер є не лише помічником, але й у деяких випадках порадником і вчителем. Сьогодні стає абсолютно очевидним той факт, наголошує вчена, що у використанні комп’ютера зікриті великі можливості для створення, виконання, дослідження музики, музичної освіти й виховання; що цього процесу не слід побоюватися, а, навпаки, потрібно підтримувати і брати в ньому активну участь. Тенденція застосування комп’ютера та комп’ютерних технологій у вищій музичній освіті вже зовсім очевидна, про що свідчить, наприклад, аналіз сайтів консерваторій і музичних вузів. Змінюється зміст підготовки музикантів за рахунок введення нових дисциплін, пов'язаних з інформатизацією освіти; створюються нові можливості для комунікації – портали, форуми, блоги, живі журнали і т.п.; формуються електронні бібліотеки та медіатеки, з'являються нові структурні підрозділи – медіацентри, відділи інформатизації та комп'ютеризації, науково-дослідні структури – лабораторії інформатизації, НДІ проблем інформатизації, центри музично-комп’ютерних технологій і т.п. [324].

Справжнім феноменом сучасної музичної культури, своєрідним поєднанням традицій та інновацій є Інтернет-конкурси виконавської майстерності. М.Долгушина

та І.Богомолова, досліджуючи позитивні та негативні сторони цього феноменального явища, серед переваг інтернет-конкурсів називають: 1) пом'якшення сценічного стресу і можливість вибору конкурсантом кращого запису; 2) мінімізацію матеріальних витрат і незалежність від географії місця організації конкурсу; 3) відкритість роботи журі; 4) можливість порівняння педагогами з різних регіонів рівня підготовки своїх вихованців з досягненнями переможців конкурсу; 5) можливість прослуховування відеозаписів усіма зацікавленими особами у зручний для них час, що є, по суті, однією з форм популяризації класичного музичного мистецтва. Серед негативних сторін відзначають: 1) девальвацію звання Лауреата через масовість та доступність музично-виконавських конкурсів та, так званий «музичний туризм» (кількість лауреатів в наш час надзвичайно велика: вони вчаться і працюють практично у кожній музичній школі, у середніх і вищих музичних навчальних закладах); ще більше зниження статусу звання «Дипломант»; залежність якості запису від можливостей звукозаписної апаратури, що може завадити адекватній оцінці тембрової палітри талановитого учасника; відсутність особистого спілкування учасника з конкурсантами з інших регіонів і з членами журі, неможливість отримання нових вражень від поїздки на конкурс і перебування у раніше незнайомому місті (екскурсії, знайомство з історією та культурою краю). М.Долгушина та І.Богомолова підкреслюють, що названі фактори містять величезний виховний і стимулюючий потенціал, який віртуальні конкурси компенсувати не здатні. Крім того, учасники позбавляються радості відчуття свята музики і творчості, яке завжди присутнє на «живих» виконавських форумах [325].

Таким чином, систематичне використання сучасних технічних засобів дозволяє: 1) підвищити ефективність процесу навчання; познайомити студентів із широким колом музичних питань, які є недоступними при навчанні без застосування технічних засобів; повідомити більш повні відомості про розучувані музичні твори різних жанрів, стилів, напрямків та епох; 2) розвивати пізнавальну активність, самостійність, підвищувати інтерес до досліджуваної дисципліни; 3) систематично контролювати знання і вміння, підвищувати якість перевірки знань; 4) удосконалювати форми і методи навчання, приділяти більше часу самостійній

роботі студентів; 5) враховувати індивідуальні особливості студентів, розвивати їхні здібності [326].

Отже, застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації дозволяє значно розширити можливості для професійного пізнання, навчання, освіти, актуалізації набутих та здобуття нових професійних знань, умінь і навичок, для становлення і розвитку педагогічно-виконавської ерудиції, фахового зростання та вдосконалення виконавської майстерності.

Організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності. Проблема організації самостійної роботи зростаючого музиканта є з одного боку традиційною, а з іншого – завжди актуальною. ЇЇ розв’язанням переймалися видатні педагоги-виконавці як минулого, так і сучасності. Так, Л.Ніколаєв відзначав, що його мета, як педагога не в тому, щоб забезпечити учня знаннями на все життя, а в тому, щоб «поставити людину на рейки», якими вона повинна рухатися сама. К.Ігумнов вчив своїх вихованців знаходити у спілкуванні з ним «лише відправні точки для власних пошуків». Я.Мільштейн «скеровував своїх студентів до самостійних пошуків, до ходіння «по неходжених стежках», намагався допомогти кожному студенту знайти віру у власні сили і можливості, зробити так, щоб той самостійно знайшов потрібний варіант розв’язання виконавського завдання; підкреслював шкоду «натаскування», дріб'язкової опіки, авторитарної активності педагога» [327, с.56].

Г.Нейгауз вважав, що «одним з головних завдань педагога – зробити якомога швидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі, усунути себе, вчасно зійти зі сцени, тобто прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння досягати мети, які називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [328, с.147]. А.Щапов підкреслював, що «навчання музичного виконавства не дає ніякого результату, якщо учень не вміє самостійно працювати за інструментом і якщо педагог не виховує його у цьому напрямку. Тому найпершим завданням педагога є навчити учня самостійно працювати. Якщо педагог вважає, що він зобов'язаний шляхом «натаскування» домогтися того, щоб непрацездатний учень закінчено вивчив необхідну за програмою кількість п'єс, то

він робить грубу педагогічну помилку: нормального розвитку учня все одно не буде і помилково спрямовані зусилля педагога все одно пропадуть дарма» [329, с.45].

Г.Коган зауважував: «які б чудові прийоми педагог не показував в класі – самими цими уроками техніки ні в кого не виробиш; необхідна ще старанна й тривала робота самого учня між уроками, поза класом, вдома. Власна, домашня робота учня – головне, основне у справі вироблення техніки; без такої роботи набути техніку неможливо» [330, с.79]. Сучасна дослідниця А.Лисенко висловлює дуже схожу точку зору, стверджуючи, що оскільки музично-виконавська діяльність вимагає регулярного і систематичного «тренажу» – тут вкрай небажані «паузи» в роботі, скільки-небудь тривалі перерви в ній: це тягне за собою, як правило, відкат назад, професійну дискваліфікацію, втрату необхідних умінь і навичок. Музиканту, як і будь-якому іншому представнику художньо-творчих професій, потрібно майже завжди бути в «формі», перебувати під певним навантаженням. Тому, розвиваючи, поглиблюючи інтерес студента до музики, музикування, педагог повинен навчити його займатися самостійно, прищепити любов до самого процесу роботи на інструменті. Від ефективності процесу самопідготовки значною мірою залежить якість набутих знань, умінь і навичок, їх стійке закріплення. Великий обсяг інформації важко переробити і закріпити тільки за рахунок занять у класі з педагогом, тривалість яких обмежена 1-2 годинами на тиждень. Необхідна щоденна активна самостійна пізнавальна діяльність, спрямована на закріплення матеріалу, що був пройдений на занятті з викладачем, на освоєння нового навчально-педагогічного репертуару, на роботу з музичною та методичною літературою [331]. Отже, самостійна робота за інструментом і без нього є необхідною умовою успішності навчання в класі з основного музичного інструменту та підвищення виконавської майстерності майбутнього фахівця.

Для того, щоб навчити студента самостійно працювати, у педагогічний практиці, зокрема педагогічних ВНЗ, застосовується організація самостійної роботи прямо на уроці під пильним ненав’язливокорегуючим контролем викладача. За свідченням Г.Ципіна, «деякі педагоги спеціально роблять урок у класі певною моделлю домашніх завдань студента: розповідають, в якій послідовності

розташовувати матеріал, чергуючи роботу з відпочинком; як виявляти труднощі, намічати відповідно шляхи їх розв’язання, використовувати ефективні прийоми, способи і форми роботи і т.п.» [332, с.186]. На думку А.Щапова, «... потрібно достатньо часто змушувати учня працювати на уроці так, немовби він був сам і педагог не знаходився із ним поруч. У цьому випадку педагог лише час від часу втручається у роботу студента, щоб внести у самий хід роботи, у її послідовність всі ті корективи, які створять умови для самостійного виявлення та усунення помилок і неточностей» [333, с.123]. Навчаючи учня працювати самостійно, педагог має привчити його мобілізовувати й використовувати увесь свій накопичений досвід, виявляти витримку й терплячість у набутті виконавської майстерності.

В.Коваленко вважає, що ступінь самостійності учнів при вирішенні художніх і педагогічних завдань в процесі освоєння музичного твору є одним з критеріїв, які допомагають визначити готовність до професійної діяльності [334]. Самостійну роботу розглядають, як найважливішу форму навчального процесу, що має безпосередній вплив на формування таких параметрів кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя музики, як мобільність, вміння прогнозувати ситуацію і активно впливати на неї, вміння самостійно оцінювати свою роботу і т.п. [335]. Є.Диганова, З.Явгільдіна стверджують, що культура самоосвіти є провідним показником професійної компетентності педагога-музиканта як самоорганізованого суб'єкта професійної реалізації. При цьому культура самоосвіти педагога-музиканта розуміється як феномен системи відносин професійної освіти і особистості педагога-музиканта, що передбачає високий рівень наукової організації розумової і творчої праці, що досягається за допомогою музично-педагогічного самоосвіти. Володіння культурою самоосвіти дозволяє педагогу-музиканту здійснювати безперервну професійну самоосвіту, нарощувати професійну компетентність, удосконалювати особистісні якості, підвищувати рівень майстерності [336].

А.Лисенко відзначає, що самостійна робота має величезний дидактичний потенціал, який стає головним резервом підвищення ефективності підготовки фахівців [337]. Поступове вдосконалення та підвищення рівня самостійної роботи дозволять сформувати найцінніший досвід у цій діяльності, який буде спрямований,

перш за все, на «творчість самого себе і з'явиться тим імпульсом, який допоможе особистості в подальшому у самостійній практичній діяльності не зупинятися на досягнутому, а постійно прагнути до поповнення своїх знань, підвищення професійної кваліфікації» [338, с.203].

Н.Фролова наголошує, що оволодіння студентами навичками самостійної роботи багато у чому залежить від стратегії і тактики педагога, від тих форм і видів виконавської діяльності, на які він спирається при розв’язанні завдань професійно-особистісного зростання студентів [339]. А.Лисенко зауважує, що проблема виховання самостійності учня-музиканта зачіпає і методи викладання, і прийоми (способи) вчення, і форми організації навчальної діяльності у виконавському класі [340]. Аналізуючи види діяльності у виконавському класі й визнаючи за роботою над музичним твором з подальшим його публічним виконанням провідну роль, Н.Фролова вважає за необхідне посилити акцент на тих видах роботи, в яких простежується чітка орієнтація на самоосвітню діяльність студентів: ансамблеве музикування; читання музики з листка; ескізне розучування музичного матеріалу; самостійне освоєння музичного твору [341].

У навчанні музиці взагалі і музичного виконавства зокрема, відзначає А.Лисенко, поняття «самостійності» є неоднорідним за своєю структурою і сутністю. Будучи достатньо ємним і багатоплановим, воно виявляє себе на різних рівнях, синтезуючи, наприклад, при грі на музичному інструменті і вміння учня без сторонньої допомоги орієнтуватися у незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифрувати авторський текст, скласти переконливу інтерпретаторську «гіпотезу»; і готовність самому відшукати ефективні шляхи в роботі, знайти потрібні прийоми і засоби втілення художнього задуму; і здатність критично оцінити результати власної музично-виконавської діяльності, так само, як і чужі зразки, й багато іншого [342].

Щоб організація різнобічної самостійної роботи була ефективною, необхідно: щоб студенти бачили позитивні результати своєї праці, а пережитий ними успіх у навчанні сприяв трансформації опосередкованого інтересу в інтерес безпосередній; викладачі виявляли щиру зацікавленість в успіху студентів (студенти це дуже добре

відчувають); процес навчання відбувався усвідомлено – завдяки художній осмисленості матеріалу, що рекомендований для самостійної роботи; складності завдань, що відповідає «зоні найближчого розвитку» (за Л.Виготським) студентів, тобто доступності виконання; дозування матеріалу для самостійної роботи, що відповідає навчальним можливостям студентів [342]. Проведення якісної самостійної роботи безпосередньо пов'язане із вихованням слухової уваги. Постійний слуховий контроль – запорука ефективності самопідготовки. Всі образні устремління музиканта знаходять «плоть» лише у конкретному звучанні. Поза сферою слухання музики не можна уявити собі ні її розуміння, ні відчуття. Володіння слухом – вірний шлях і до багатства звукової палітри, і, як зазначав Н.Метнер, до оволодіння бездоганною моторикою [343].

Отже, організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності скеровує стратегію й тактику формування виконавської майстерності студентів у напрямку впровадження у навчальний процес різноманітних методів, прийомів, способів, що дозволяють здійснювати ефективну самопідготовку в процесі здобуття освіти та застосовувати набуті навички і досвід виконавського самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Забезпечення інтеграції мистецьких знань. Р.Гильмєєва та Є.Зеленкова відзначають, що сфера музичної педагогіки у теперішній час орієнтована на виховання гармонійної особистості, що поєднує високопрофесійну майстерність із широким кругозором у всіх галузях культури [344]. Реалізувати цю виховну мету можливо у разі організації під час навчання учителю музики можливості пізнання різних явищ та закономірностей не в ізольованому, а в цілісному вигляді, відповідно до їхніх внутрішніх взаємозв'язків і природних сполучень. Так, Я.Коменський підкреслював, що «все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися у такому ж зв'язку» [345, с.178], «в такому ж зв'язку, в якому предмети і явища перебувають у природному стані», до того ж, «нікому не можна дати освіту на основі однієї якої-небудь чистої науки, незалежно від інших наук» [345, с.287]. Згідно з В.Одоєвським, «ніяке знання окремого предмета не дає повного уявлення про нього, бо кожен з них вимагає для свого усвідомлення всіх наук або, хоча б,

розумно достатнього сполучення їхніх елементів» [346, с.213]. На думку Є.Назайкинського, «... між науками, як і між їхніми предметами, у дійсності немає меж, і кожна з них у принципі вивчає весь світ, але в центр цього світу поміщає своє власне, особливе «світило». Для музикантів таким світилом є музична творчість, музична діяльність, сама музика. Саме це світило осяює весь Всесвіт. І музиканта із його специфічної точки зору теж цікавить абсолютно весь світ» [347, с.16]. Отже, маємо відзначити, що у твердженнях вчених йдеться про інтеграцію.

Інтеграційні процеси охоплюють нині всі сфери людської діяльності. Взаємопроникнення різних областей професійних знань збагачує всі види діяльності, а також сприяє появі нових суміжних форм як наукового, так і художньо-образного пізнання світу. Метою інтеграційних процесів є всебічне розкриття творчої особистості, формування людини-творця, що володіє повнотою і цілісністю сприйняття всієї картини навколишньої дійсності [348].

Інтеграція в освіті – це те, що об'єднує різноякісні й різнорівневі складові освіти, де інтеграційний процес не вичерпується якоюсь однією або навіть безліччю конкретних форм. Інтеграція в освіті – це не лише об'єднання, але й гармонійне взаємозлиття, взаємопроникнення складових, які несуть у собі інформацію про одні й ті ж самі об'єкти з різних сторін. Результатом «... взаємодії якостей і властивостей, що не притаманні окремим частинам системи, а виступають у єдиному новому утворенні» стає цілісність [349, с.9]. М.Берулава відзначає, що «цілісність і гармонійність змістовно корелюють з інтеграцією – об'єднанням у ціле, єдністю будь-яких елементів, відновленням будь-якої єдності» [350, с.9].

В.Безрукова розглядає інтеграцію як педагогічний принцип, процес і результат. У якості принципу інтеграція розуміється вченою як « ... провідна ідея, що відображає особливості сучасного етапу розвитку та гарантує в разі її реалізації досягнення більш високих позитивних результатів у науковій та педагогічній діяльності»; процесу – як «безпосереднє встановлення зв'язків між об'єктами і створення нової цілісної системи відповідно до передбачуваного результату; результату – як «форма, яку знаходять об'єкти, вступаючи у взаємозв'язок один з одним, наприклад, інтегроване заняття» [351, с.46-54].

Аналіз досліджень І.Сеченова, І.Павлової, Н.Менчинської, Г.Сабурової, А.Леонтьєва та ін. дозволяє стверджувати, що психофізіологічною основою інтеграції є закономірність функціонування вищої нервової діяльності, що полягає в утворенні тимчасових нервових зв'язків. Тимчасові нервові зв'язки виникають під безпосереднім впливом предмета дійсності або словесних подразників на органи чуття. Утворені таким чином тимчасові зв'язки є системою асоціацій, яка у підсумку стає системою знань. Міжсистемні асоціації слугують основою інтеграційних зв'язків, які охоплюють різні системи знань, узагальнюють їх, дозволяють поглянути на предмет під різним кутом зору та отримати цілісне уявлення про нього [352, с.18-21]. Отже, вищезазначене дає підстави вважати, що інтеграція, як взаємодія та взаємопроникнення різних елементів, забезпечує можливості для отримання цілісного уявлення про світ.

Сучасні науковці всіляко підкреслюють важливість та корисність інтеграційних процесів у підготовці педагогів-музикантів. Так, М.Шхапацева відзначає, що «послідовна реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі сприяє виробленню у майбутніх учителів умінь і навичок розглядати явища об'єктивної дійсності у їхньому взаємозв'язку і взаємозалежності, сприяє розвитку діалектичного мислення на основі різнобічних знань, допомагає осмисленню багатосторонніх зв'язків у реальній дійсності» [353]. Р.Гильмєєва та Є.Зеленкова зазначають, що інтеграція професійнопедагогічних і гуманітарних дисциплін музиканта дає можливість формувати культуру педагогічного мислення, оволодівати прийомами педагогічного спілкування і впливу, а також методами, формами і засобами педагогічної діяльності. Інтеграція гуманітарних та музично-теоретичних знань і вмінь у процесі навчально-виконавської діяльності у класі дозволяє створювати оптимальні умови для формування педагогічної компетентності музикантів різних спеціальностей і сприяє вихованню високоосвіченої творчої особистості музиканта-педагога [354]. В.Лушников та Л.Боликова вважають, що занурення у реальний досвід через інтегровану навчальну і поза навчальну діяльність готує студентів до різноманітних видів професійної музично-педагогічної діяльності, формує музичний смак, музичну культуру, готує

до музично-виконавської діяльності, зокрема, до проектування інтегрованих музичних занять у різних освітніх установах [355]. За О.Хижною, поліцентрична інтеграція як засіб створення цілісної художньої картини світу, надає можливість зробити узгодженими зміст і різноманітні форми навчання, досягти наступності, систематичності та більш ефективного методичного забезпечення. Інтеграція у змісті підготовки вчителів для О.Хижної полягає не стільки в об’єднанні предметних галузей у рамках нових дисциплін, скільки у взаємопроникненні, поширенні фундаментальних структур, інтуїції, мислення і діяльності [356, с.16].

На нашу думку, актуальність забезпечення в освітньому процесі інтегрованості пізнання зумовлена необхідністю формування у студентів-музикантів цілісного сприйняття усієї системи професійних знань і умінь, а також інтегративністю їхньої майбутньої професії. Н.Шишляннікова стверджує, що урок музики в школі є тим інтегративним стрижнем, навколо якого має будуватися художньо-педагогічний процес підготовки майбутнього вчителя музики [357], накопичуватися теоретичний і практичний музичний матеріал з усіх дисциплін навчального циклу.

Стосовно особливостей інтегрованого пізнання студентів-музикантів Р.Гильмєєва та Є.Зеленкова відзначають, що здатність до сприйняття та інтеграції у своїй свідомості різнопланових знань, умінь, досвіду творчої діяльності виявляється багато в чому завдяки емоційному переживанню, що об'єднує у внутрішньому відчутті різні пласти явищ, які сприймаються та вивчаються [358]. Г.Курбонова зазначає, що інтегруючим началом у виконавській діяльності музиканта виступає його музичне мислення. Воно відтворює ціле (музичний образ) з одночасним його перетворенням [359].

Велику роль у забезпеченні інтегративних процесів у виконавській підготовці педагогів-музикантів та, зокрема, у формуванні їхньої виконавської майстерності, відіграє взаємодія з «іншими творчими сферами» [360, с.110] – зі світом літератури, живопису, архітектури, театру і т.п. Г.Ципін стверджує, що істинний художник завжди прагне «переплавити все сприйняте ним ззовні – в житті, у інших мистецтвах – у власне виконання» [361, с.201]. Взаємодіючи із різними сферами

художньої діяльності, студенти мають можливість усвідомити, що спільність художніх завдань і естетичних принципів освоєння світу кожним мистецтвом породжує універсальність, загальність законів для всіх його видів: «закони мистецтва прості й непорушні. Тому поет і музикант, режисер і художник виступають з однаковими вимогами», – підкреслював Я.Зак [362, с.89]. Осягаючи музичний образ твору в контакті з іншими видами мистецтва, студенти мають можливість відчути й зрозуміти єдність мистецтва, що відображає світ у певних художніх образах не дискретно, а цілісно [363]. Б.Юсов [364] таке навчання мистецтву називає поліхудожнім, інтегративним.

Є.Красовська відзначає, що трансформація в стихію музики отриманих від контактів з іншими художніми світами вражень, емоційних реакцій та душевних переживань призводить до дивних метаморфоз у творчій діяльності музиканта. Вона дозволяє інтерпретатору піднятися на якісно інший, більш зрілий щабель усвідомлення та розкриття Абсолютної ідеї, наповнює його мистецтво особливим духовним світлом, допомагає вивести виконання на рівень філософського узагальнення, творчо відтворити внутрішній, прихований сенс музичного змісту. Взаємодія музиканта із різними видами мистецтва у процесі роботи над інтерпретацією сприяє зміні масштабу художнього мислення, розсовує його межі, наповнює новим змістом. Уміння системно мислити, всебічно охопити художнє явище розкріпачує творчі сили виконавця, дає йому можливість вийти на більш високий рівень естетичного освоєння дійсності [365]. Отже, йдеться про взаємодію, взаємовплив різних видів мистецтва та їхню інтеграцію у свідомості музиканта у вигляді художніх вражень, емоційних реакцій, душевних переживань з наступним втіленням у цілісній виконавській інтерпертації.

Дослідники інструментальної підготовки педагогів-музикантів зазначають, що контакти з іншими видами мистецтв дозволяють виконавцю осягнути глибинний сенс музичного змісту, відчути «вишукані, важковловимі нюанси в інтерпретації різних творів» (Г.Ципін) [366, с.110]; надають конкретно-образну спрямованість фантазії інтерпретатора, сприяють пробудженню інтересу до розучуваної музики (С.Савшинський) [367]; відіграють істотну роль у складному процесі кристалізації

художнього образу (Є.Красовська) [368]; слугують своєрідним «акумулятором енергії», що живить мистецьку уяву та фантазію інтерпретатора, а також потужним дидактичним засобом активізації творчого пошуку, що дозволяє молодим піаністам уникнути «заштампованності» й безликості виконавських рішень (Я.Зак) [369].

Отже, забезпечення інтеграції мистецьких знань передбачає створення можливостей пізнання студентами різних явищ та закономірностей не в ізольованому, а в цілісному вигляді, відповідно до їхніх внутрішніх взаємозв'язків та природних сполучень; орієнтує змістовне наповнення та організацію виконавської підготовки на формування цілісної картини світу у свідомості майбутніх педагогів-музикантів, яку вони реалізовуватимуть у своїй професійній діяльності та, зокрема, у власних інтерпретаціях.

Створення «ситуацій успіху». Створення ситуацій успіху в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях визнається одним з найбільш ефективних і педагогічно доцільних способів організації навчання. Науковці зазначають: «успіх в діяльності надихає і окрилює людину, посилює інтерес до неї» (Е.Натанзон) [370, с.54]; «успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів, бажання вчитися (В.Сухомлинський) [371, с.158]; «тільки успіх підтримує інтерес учня до навчання. А інтерес до навчання з'являється тільки тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці у навчанні, не пережила гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання й інтерес вчитися» (О.Чиркова) [372]; «навчання тільки у тому випадку приносить задоволення, радість, наснагу, якщо воно супроводжується успіхом. Тому педагог повинен подбати про те, щоб організована діяльність приховувала у собі ситуацію успіху (І.Ларионова) [373]; «важливо мати на увазі, що навіть разове переживання успіху може докорінно змінити психологічне самопочуття дитини, різко змінити ритм і стиль її діяльності, її стосунки з оточуючими» (А.Бєлкін) [374]; успіх є джерелом внутрішніх сил, що народжує енергію для подолання труднощів, бажання продовжувати вчитися (М.Ушева) [375].

Поняття успіху визначається як: 1) удача в досягненні чого-небудь; 2) суспільне визнання; 3) хороші результати у роботі, навчанні (І.Ожегов) [376, с.686]. З соціально-психологічної точки зору успіх розуміється як оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості і результатами діяльності (коли очікування особистості збігаються або перевершують очікування оточуючих, які є найбільш значущими для особистості, можна говорити про успіх) (О.Меньшикова) [377]; з психологічної точки зору – як переживання стану «радості, задоволення від того, що результат, до якого прагнула особистість, або збігся з її очікуваннями, надіями (рівнем домагань), або перевершив їх» (А.Бєлкін) [378, с.30-32]; з педагогічної точки зору – як особистісно-значуще навчальне досягнення, що пов'язане із соціальним визнанням і переживанням радості; результат планування і добре продуманих дій (Ю.Андрєєва, В.Бенін) [379].

«Ситуація успіху» розглядається вченими як: «цілеспрямоване організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності»; «поєднання умов, які забезпечують успіх» (А.Бєлкін) [380, с.30-32]; можливість розвитку особистісних якостей цілеспрямованості й впевненості та визнання самоцінності особистості (Ю.Андрєєва, В.Бенін) [381]; надана вчителем можливість, у якій учень обов'язково досягне значного навчального результату і оцінить його як успішний (Ю.Андрєєва) [382]; цілеспрямоване поєднання психолого-педагогічних прийомів, що сприяє усвідомленому включенню кожного учня в активну діяльність в залежності від індивідуальних можливостей, забезпечує позитивний емоційний настрій учнів на виконання навчального завдання і адекватне сприйняття результатів своєї діяльності (Ю.Андрєєва) [383]; цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що дозволяє досягти значних результатів в діяльності дитини, які супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями (О.Чіркова) [384]; цілеспрямоване поєднання психолого-педагогічних прийомів, які сприяють усвідомленому включенню кожного студента в активну діяльність у залежності від індивідуальних можливостей, забезпечують позитивне емоційне налаштування студентів на виконання навчального завдання і адекватне сприйняття своєї діяльності

(І.Ларіонова) [385]; складний комплекс оптимальних прийомів і кращих досягнень практики, який сприяє включенню кожного учня або студента в активну навчальну діяльність на рівні його потенційних можливостей (М.Ушева) [386]; сукупність позитивно забарвлених емоційних впливів і педагогічних прийомів конструктивного характеру (серед яких похвала і схвалення), спосіб майстерно організувати навчання так, щоб воно призводило до нових звершень, «від незнання до знання, вперед і вище» (за А.Бєлкіним); стало значущим (за Ш.Амонашвілі, К.Роджерсом) і увінчалося успіхом (В.Сухомлинський, А.Бєлкін, Ю.Андрєєва) [387]; власне переживання задоволення від процесу і результату (усього в цілому або якоїсь частини) самостійно виконаної діяльності (В.Пітюков, Н.Щуркова) [388, 389]; особливий стан задоволення від фізичного і психічного напруження у виконавця справи, творця явища; якісність зробленого, яка відзначається ним самим, а не спостерігачами його дій; наслідок подолання власного страху, розгубленості, невміння, сором'язливості, нерозуміння, боязкості, утруднення тощо; злет людини, своєрідний стрибок на щабель вище у своєму особистісному розвитку (Ю.Кисельова) [390]. Отже, ситуація успіху – це комплекс педагогічних заходів, що спрямований на забезпечення значної результативності діяльності суб’єкта навчання на рівні його потенційних можливостей, що супроводжується відчуттям задоволення від власних досягнень та визнанням цих досягнень оточуючими.

З точки зору М.Зелігмана ситуація успіху – це не тільки можливість отримати досвід навчального досягнення, а ще й шанс показати себе з кращого боку. Така ситуація по суті є проживанням особистісних перемог у контексті власної «історії» навчальної діяльності. З огляду на те, що вона завжди суб'єктивна, результат зусиль оцінюється тільки у зіставленні з вчорашніми досягненнями та з позиції завтрашніх перспектив [391]. «Проживаючи ситуацію успіху, дитина набуває відчуття власної гідності, бо у пізнанні своїх людських та індивідуальних якостей вона виявляє й те, що стоїть на певному рівні, й те, що чогось варта як людина. До того ж, ситуація успіху породжує задоволеність життям на даний момент, а це є не що інше, як один із різновидів щастя», – відзначає Н.Щуркова [392]. На базі цього стану формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги. У

тому випадку, коли успіх робиться стійким, постійним, може початися, на думку А.Бєлкіна, свого роду реакція, що вивільняє величезні, приховані до пори можливості особистості [393].

Крім того, ситуація успіху ініціює фізичні й духовні сили особистості, допомагає максимальному розвитку її здібностей [394]; сприяє підвищенню робочого тонусу, збільшенню продуктивності навчальної і професійної праці, усвідомленню себе повноцінною особистістю; стає умовою переростання позитивного ставлення до навчання в активне й творче [395]; розвиває пізнавальні інтереси; стимулює до високої результативності праці; коригує особистісні особливості (тривожність, невпевненість, самооцінка); розвиває ініціативу, активність, креативність; підтримує у колективі сприятливий психологічний клімат [396].

На думку М.Зелігмана, виховне значення успішності зумовлено тим, що без доказів ми не можемо змінити світосприйняття – надія повинна мати підстави у вигляді реального результату, який було здобуто своїми силами. Крах бажання вчитися є найсерйознішою проблемою навчання. Щоб цього не сталося, дитині необхідно допомагати досягти значних результатів у навчальній діяльності [397].

О.Чіркова вважає головним сенсом підготовки майбутніх педагогів створення кожному студенту ситуації успіху, яка сприятиме розвитку впевненості у собі, підвищенню самооцінки, розвитку почуття власної значущості. Дослідниця відзначає, що створення ситуації успіху починається зі ставлення до студента як до особистості, що передбачає здатність і вміння педагога ставити себе на місце студента, перейматися його станами й почуттями. Іншими словами, правильно організована система підготовки майбутніх педагогів є тією сприятливою сферою, в умовах якої можна максимально розвивати або формувати потреби і здатності кожного студента, що у кінцевому підсумку дозволяє зробити більш успішною, результативною та ефективною діяльність, яка є значимою для нього [398].

За І.Ларіоновою, ситуація успіху реалізується у навчальній діяльності завдяки таким положенням: 1) учень повинен докласти зусиль для подолання свого невміння, незнання, недосвідченості; 2) запропоноване для виконання завдання має

бути доступним, а труднощі повинні наростати поступово (крок за кроком, у міру впевненого виконання учнями попереднього завдання); 3) учитель повинен вірити в учня, в його можливості і здібності, в оптимістичну перспективу його розвитку; 4) запропонована діяльність має приносити задоволення, а для цього необхідно, щоб вона містила у собі елементи творчості; 5) докладені учнем зусилля неодмінно повинні бути оцінені вчителем, а учень має бути впевнений у своїх можливостях і здібностях.

Для найбільш успішної реалізації прийомів створення ситуації успіху в роботі педагога необхідно використовувати наступні наскрізні заходи: вияв доброти, уваги і турботи, доброзичливість інтонації, фіксування найменших удач у навчальній діяльності, вияв великого терпіння, надання допомоги у дуже делікатній формі, що щадить самолюбство учня, відмова від поспішних висновків про знання учня за його випадково невдалими відповідями. Крім того, не зловживати докорами, зауваженнями, «двійками», не перебільшувати невдачі учня й не приписувати їм особистісний характер, не соромити перед однолітками, порівнювати успіхи учня тільки з його колишніми результатами, а не з успіхами інших. Значна роль належить соціальному підкріпленню. Вона полягає у схваленні й підтримці учня батьками, однолітками, друзями [399].

Науковці відзначають, що ситуація успіху потребує створення атмосфери радості та схвалення, що досягається як вербальними (мовними), так і невербальними (мімічно-пластичними) засобами. Підбадьорюючі слова і м'які інтонації, мелодійність мови і коректність звернень, так само як і відкрита поза та доброзичлива міміка, створюють у поєднанні сприятливий психологічний фон, який допомагає студенту впоратися з поставленим перед ним завданням (А.Лопатін, В.Пітюков, Н.Щуркова та ін.) [400, 401]. Для ефективної побудови ситуації успіху необхідним є забезпечення цілковитого прийняття студента педагогом. За К.Роджерсом, прийняття – це тепле ставлення до людини, незалежно від її стану, поведінки або почуттів. Прийняття передбачає розуміння учня і всього, що в ньому є як природнього, притаманного лише йому, навіть якщо це не відповідає культурним уявленням і моральним установкам вчителя [402]. Велике значення у

створенні ситуації успіху має похвала. Вона є виявом уважного ставлення вчителя до перемог учнів. Похвала заохочує, окрилює та пробуджує віру у власні сили навіть у найслабших учнів [403]. Важливими в організації ситуації успіху є також доброзичливість педагога й оточуючих, посмішки, дружні підбадьорювання, очікування виконання та інтерес до майбутнього результату – все це знімає психологічну скутість, зменшує страх перед невдачею, ініціює активність суб'єкта [404]. На наш погляд, провідною ідеєю у створенні ситуації успіху (яка, між іншим, збігається з ідеєю гуманістичної педагогіки) є визнання унікальності людської особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей. Вагому роль відіграє визнання за учнем права на помилки, на вільний творчий пошук, який педагог стимулює не оцінкою і покаранням, а зацікавленою підтримкою, виявляючи при цьому щирість та відкритість [405].

За В.Сластеніним, надійним шляхом створення ситуації успіху є диференційований підхід до визначення змісту діяльності й характеру допомоги учням при її здійсненні [406]. Згідно із Ю.Андрєєвою, технологія створення ситуації успіху складається з цілого ряду педагогічних прийомів створювального характеру, серед яких зняття страху, внесення мотиву, неосуджуюча дискусія, похвала, висока оцінка деталі та ін. [407]. З точки зору М.Ушевої, побудова будь-якого типу ситуації успіху має наступну послідовність операцій: зняття страху, авансування успішного результату, приховане інструктування у способах і формах здійснення діяльності, внесення мотиву, визнання персональної винятковості, мобілізація активності, висока оцінка деталі [408].

Науковці відзначають на що треба звернути особливу увагу при створенні ситуації успіху. Так, на думку А.Бєлкіна, радість успіху не повинна породжувати надмірну благодушність, а страх можливої поразки не має паралізувати волю. Педагог не повинен підігравати дитині, повністю підлаштовуватися під її інтереси і настрої. Слід відзначати тільки реальні досягнення, акцентуючи увагу на найбільш вдалих елементах. Необхідно сприяти успіху, організовуючи діяльність і інструктуючи дітей про найбільш оптимальні способи її виконання [409]. М.Зелігман закликає викладачів бути обережними з критикою та зауваженнями,

особливо в ЗВО, оскільки студенти знаходяться вже в такому віці, коли природний оптимізм дитинства стрімко зменшується. Якщо студенти не в змозі впоратися з навколишнім середовищем, з сесією та іспитами і постійно відчувають стрес, то ми можемо виростити невдах, що постійно втрачають свої можливості у професійній сфері [410].

Отже, у контексті нашого дослідження створення «ситуацій успіху» полягає у використанні в процесі фортепіанного навчання сукупності позитивно забарвлених педагогічних впливів, які дозволяють студенту відчути задоволення від власних досягнень і визнання цих досягнень оточуючими, усвідомити свої можливості, повірити у себе, досягнути високого рівня виконавської майстерності та повною мірою самореалізуватись як творча особистість.

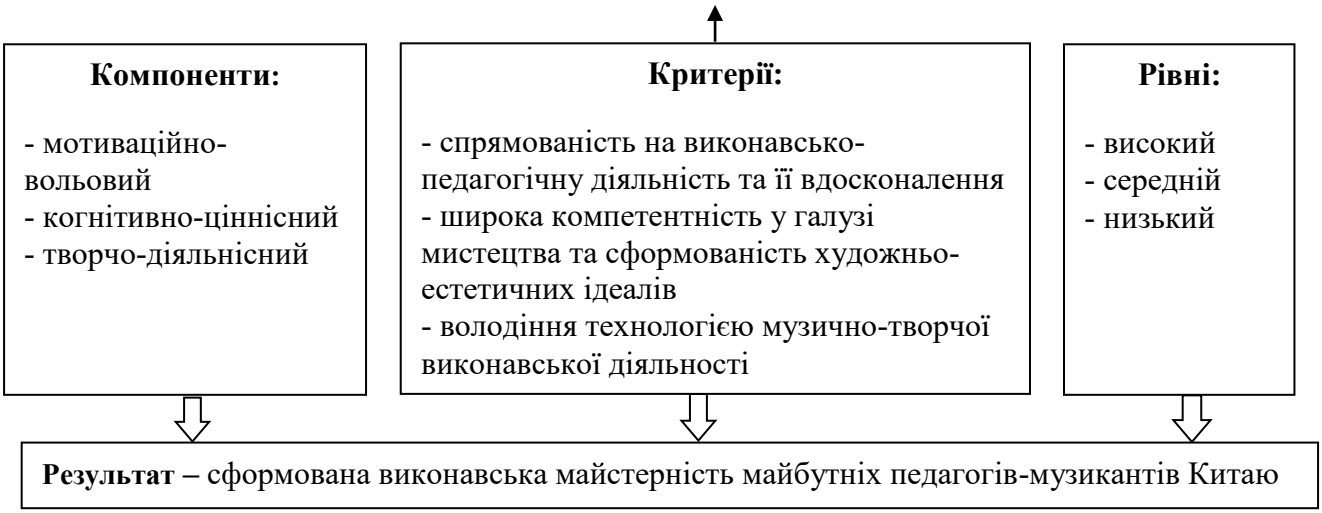

Рис. 1. **Модель формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю**

Таким чином, обґрунтування сутності й структури виконавської майстерності, методологічних підходів, спеціальних принципів та педагогічних умов її формування дозволило створити модель, яка стала орієнтиром у організації експериментального навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України (див. рис. 2.1).

Висновки до другого розділу

Проблема формування виконавської майстерності за час свого існування набула трансформації як у своїй суті, так і у підходах до її розв’язання. Численність наукових досліджень свідчать про її складність, а розмаїття поглядів – про багатогранність. На кожному етапі розвитку музичного виконавства розв’язання проблеми формування виконавської майстерності мало свої особливості. Так, визначальною рисою клавірного періоду було поєднання композитора, імпровізатора, виконавця та педагога в одній особі. Музиканти-мислителі того періоду у своїх працях надавали рекомендації щодо правильної посадки за інструментом (висота сидіння, положення корпусу, постановка рук), здобуття необхідних навичок гри (свободи, гнучкості, легкості пальцевих рухів); обґрунтовували формування ігрових прийомів відповідно до природи використовуваних інструментів; задля розвитку ігрового апарату пропонували застосовувати спеціальні п'єси-вправи; звертали увагу на способи звуковидобування та відповідність використання звукових фарб виконавцем стилістиці та живописно-колористичним особливостям виконуваної музики. Праці музикантів клавірного періоду поклали початок у становленні теорії та методики навчання музичному виконавству.

Характерною ознакою періоду класицизму в музичному мистецтві була пріоритетність технічного розвитку у формуванні майстерності виконавця. Саме тому в цей час написана така велика кількість етюдів та вправ. Із винайденням молоточкового фортепіано, що мало широкі динамічні й тембральні можливості, потужний і гнучкий звук, розширився звуковий обсяг композицій, мелодій і пасажів, виконавці вже могли надати музичним творам більшої рухливості, більш повного звучання і блиску. В період класицизму відбувся розвиток інструментальної віртуозності і занепад мистецтва імпровізації. Вдосконалення фортепіанної механіки та розширення мистецьких можливостей фортепіанної музики призвело до поступового витіснення клавесину і клавікорду, а також до появи методичних праць з формування виконавської майстерності піаністів. Педагоги-музиканти велику увагу приділяли розвитку різних видів техніки, але, разом з тим, закликали виконавців підпорядковувати свої технічні вміння художнім цілям, вдосконалювати розум і дух одночасно з пальцями.

Наступний період у розвитку музичного виконавства був підпорядкований естетиці прогресивного романтизму, якій притаманні ідеї свободи творчості, людської самоцінності, емоційності. Педагогічні зусилля в епоху романтизму спрямовувались на розвиток індивідуальності, творчої самостійності, емоційності, уяви та художньої інтуїції учня. Педагоги музиканти навчали своїх вихованців свідомій роботі над музичним твором, глибокому емоційному осягненню музичного смислу, щирості та простоті у його відтворенні, а також, вимогливості до себе, внутрішній зібраності та відповідальності. Наголошували, що у справжнього музиканта *музика має бути «не тільки в пальцях, а й у голові, і в серці»* [411, с.11]. Становлення технічної майстерності відбувалося в процесі творчої роботи над художніми завданнями, базувалося на вмінні слухати і підпорядковувалося стилю музичного твору, творчій інтерпретації його змісту. Методичні здобутки педагогів-музикантів цього періоду були прогресивними й новаторськими, вони заклали міцні підвалини для подальшої розробки питань формування виконавської майстерності і стали основою психологічного напрямку фортепіанної педагогіки.

XX століття характеризується інтенсивністю виконавської діяльності та вивчення її специфіки. Виконавська практика спирається на традиції реалістичного та романтичного мистецтва. З'являються нові тенденції у виконавстві, яким присвячуються нові музично-теоретичні праці. Література з питань формування виконавської майстерності у цей період відзначається полемічністю та науковою обґрунтованістю методичної думки. Серед особливостей музично-виконавської педагогіки того періоду, які стали предметом вивчення і обґрунтування, можна виокремити: органічне поєднання художнього й технічного навчання учнів; опора на слуховий метод, що базується на уявленні та усвідомленні звукового результату; розвиток музичних здібностей, музичного мислення, уяви, естетичних смаків, виконавських вмінь та навичок; виховання творчої сили, самостійності, виконавської волі, індивідуального стилю виконавської діяльності. Для теорії і практики музичного виконавства XX століття характерним є тісний зв'язок із різними галузями науки. Спираючись на сучасні праці з фізіології, філософії та психології, педагоги-музиканти досліджували: специфіку виконавства як виду музичного мистецтва; психологію й фізіологію виконавського процесу, взаємодію й взаємовплив фізичного й психічного у виконавській діяльності; особливості відтворення виконавцем стилю, форми, фактури; засоби і прийоми виконавської виразності; інтонацію як засіб виразності й пізнання музики. У цей період у музичній педагогіці виник практичний напрямок, спрямований на лікування професійних захворювань піаністів не медичними засобами. Його метою було повернення виконавця до творчого життя через перебудову ігрового апарату, пошук доцільних фізіологічно правильних рухів. Розробка проблем формування виконавської майстерності у XX столітті стала великим кроком уперед у розвитку теорії та методики музичного виконавства.

Сучасні тенденції у розв'язанні проблеми формування виконавської майстерності пов'язані з вдосконаленням системи музичної освіти в цілому, оновленням змісту інструментального навчання на кожному етапі розвитку музиканта, пошуком оптимальних відповідно до вимог і потреб сучасної виконавської практики форм, методів і технологій організації навчально-виховного

процесу, застосуванням інноваційних підходів. Дослідження у галузі теорії та методики музичного виконавства спрямовані на систематизацію та узагальнення досвіду видатних педагогів, переосмислення традиційних підходів до викладання музики, створення ефективних авторських методик. В сучасних наукових працях майстерність педагога розглядається як необхідний компонент, без якого не може відбутися талановитий музикант-виконавець. У побудові навчально-виховного процесу наголошується на необхідності урахування психолого-педагогічних індивідуальних особливостей педагога та учня. Важливими факторами у формуванні виконавської майстерності визначаються стійкий інтерес та сильна мотивація до музично-виконавської творчості, прагнення та здатність виконавця до саморозвитку та самовдосконалення. Технічна майстерність музиканта-виконавця вважається найпершою умовою, яка визначає можливість його творчої самореалізації у виконавській діяльності. Однак, підкреслюється, що вона є лише засобом для реалізації художніх завдань і у жодному разі на може розглядатися як самоціль. Художній розвиток виконавця розглядається, як основоположний і результуючий компонент професіоналізму, безпосередньо пов'язаний із вивченням, освоєнням і інтерпретацією музичних творів. Акцентується увага на відповідності стильовим критеріям творів різних епох і, одночасно, дотриманні художньо-естетичних норм музично-виконавського мистецтва під час створення виконавської інтерпретації. Обґрунтовується залежність формування музично-виконавської майстерності від вправного функціонування усіх систем організму виконавця та його копіткої праці. Пропонуються ефективні методи для зняття психічного напруження під час концертного виступу, що дозволяють музиканту повною мірою виявити свою виконавську майстерність.

З метою оптимізації процесу формування виконавської майстерності педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України було здійснено його моделювання. В ході створення експериментальної моделі було визначено й обґрунтовано доцільні методологічні підходи, загальнодидактичні й спеціальні принципи, педагогічні умови.

Ефективними у формуванні виконавської майстерності китайських педагогів-музикантів визначено такі ***методологічні підходи***: *особистісно-орієнтований*– забезпечує спрямованість на розкриття індивідуальності кожного студента через самостійну і значущу для нього діяльність, створення умов для вияву й розвитку особистісного потенціалу учня через його суб'єктний досвід, послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта виховної взаємодії; *діяльнісний підхід* – передбачає провідну роль діяльності в процесі становлення особистості педагога-музиканта, спрямованість особистості на перетворення навколишнього світу і самої себе, спеціальну організацію та управління навчально-виховною діяльністю студента у напрямку його саморозвитку, самореалізації й становлення як суб'єкта життєдіяльності, формування виконавських вмінь та навичок, застосування набутих фахових знань на практиці; *компетентнісний* – полягає у формуванні й розвитку в студентів компетентностей, як сукупності набутих, розвинутих, сформованих та інтегрованих в процесі музичного навчання здібностей, знань, умінь, навичок та якостей, що забезпечують успішну професійну діяльність; дозволяє: встановити та розвинути взаємозв'язки особистості, освіти та професії; здійснити відбір змісту професійної освіти відповідно як до потреб особистості, що розвивається, так і до актуальних професійних вимог, зумовлених особливостями сучасної музично-педагогічної практики; спрямувати формування виконавської компетентності на досконале володіння інструментом задля забезпечення максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізації багатьох інших педагогічних завдань; сформувати конкретні уніфіковані професійні здатності, що забезпечать затребуваність майбутнього китайського педагога-музиканта на ринку праці як у себе на батьківщині, так і у всьому світі.

Формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України базувалося на загальнодидактичних та спеціальних принципах. У якості ***загальнодидактичних*** у нашому дослідженні застосовувалися принципи: *зв'язку теорії з практикою, науковості, системності, комплексності, послідовності та систематичності, доступності та свідомості*

навчального процесу. ***Спеціальні принципи*** було розроблено нами задля вдосконалення процесу навчання виконавському мистецтву майбутніх педагогів-музикантів, а саме: *принцип стимулювання музично-пізнавальної активності* – передбачає застосування педагогічних впливів-стимулів з метою збудження пізнавального інтересу, спонукання пізнавального пошуку та його інтенсифікації у напрямку вдосконалення виконавської майстерності; *принцип «аутодидактики»* – відображає спрямованість майбутніх педагогів-музикантів на самовдосконалення, пошук нового знання і реалізацію цього знання в процесі самовираження у власній виконавсько-педагогічній діяльності; *принцип опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду* – визначає необхідність накопичення мистецьких та життєвих знань, умінь, навичок, вражень, уявлень, переживань та їх втілення у педагогічно-зорієнтованих інтерпретаціях; *принцип орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією* – скеровує формування виконавської майстерності у напрямку розвитку здібностей до художньо-творчої комунікації, що дозволяють вчителю музики засобом «живого» виконання музичних творів розв'язувати педагогічні завдання: духовного, художнього, мистецького, творчого, емоційного та інтелектуального становлення особистості школяра.

Підґрунтям для використання вищевикладених принципів у навчальному процесі педагогічних університетів України стала розробка ***спеціальних педагогічних умов*** формування виконавської майстерності китайських студентів**,** таких як: *застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації* дозволяє значно розширити можливості для професійного пізнання, навчання, освіти, актуалізації набутих та здобуття нових професійних знань, умінь і навичок, для становлення і розвитку педагогічно-виконавської ерудиції, фахового зростання та вдосконалення виконавської майстерності; *організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності* скеровує стратегію й тактику формування виконавської майстерності студентів у напрямку впровадження у навчальний процес різноманітних методів, прийомів, способів, що дозволяють здійснювати ефективну самопідготовку в процесі здобуття освіти та застосовувати

набуті навички і досвід виконавського самовдосконалення у майбутній професійній діяльності; *забезпечення інтеграції мистецьких знань* передбачає створення можливостей пізнання студентами різних явищ та закономірностей не в ізольованому, а в цілісному вигляді, відповідно до їхніх внутрішніх взаємозв'язків та природних сполучень; орієнтує змістовне наповнення та організацію виконавської підготовки на формування цілісної картини світу у свідомості майбутніх педагогів-музикантів, яку вони реалізовуватимуть у своїй професійній діяльності та, зокрема, у власних інтерпретаціях; *створення «ситуацій успіху»* полягає у використанні в процесі фортепіанного навчання сукупності позитивно забарвлених педагогічних впливів, які дозволяють студенту відчути задоволення від власних досягнень і визнання цих досягнень оточуючими, усвідомити свої можливості, повірити у себе, досягнути високого рівня виконавської майстерності та повною мірою самореалізуватись як творча особистість.

Обґрунтування сутності й структури виконавської майстерності, методологічних підходів, спеціальних принципів та педагогічних умов її формування дозволило створити модель, яка стала орієнтиром у організації експериментального навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України.

За результатами дослідження, які викладено у другому розділі, опубліковано такі наукові праці:

1. Лу Тао Проблема формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства // Наукові записки: зб. наук. праць / Ред. кол. В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Вип. 157. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Вінниченка, 2017. – С. 215-219
2. Лу Тао Методичні аспекти формування виконавської майстерності піаністів // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Серія 14. – Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 22 (27). – Ч.1. – К: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. – С. 113-118
3. Лу Тао Особистісно-орієнтований підхід як засіб ефективного формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю // Науковий

часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Серія 14. – Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 24 (29). – Ч.1. – К: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2018. – С. 91-96

4. Lu Tao. A competency approach as a methodological basis in the formation of performing skills in future Music teachers and musicians from China / *Intellectual Archive*. – Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2018. (July/August). Vol. 7. No. 4. PP. 88−96. DOI 10.32370/2018_07_88 **ISSN 1929-4700**

Список використаних джерел до другого розділу

84. Руссо Ж.-Ж. Трактаты. – М.: Наука, 1969. – 765с.
85. Geschichte der Klaviermusik von M.Seifferl herausgegeben als dritte, vollständig umgearbeitete und er erweiterte Ausgabe von G.F.Weitzmanns Geschichte des Klavierspiels und der Klavierliteratur, B.1. – Leipzig, 1899, 178s.
86. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3-х ч., 2-ое изд., доп. / А.Д.Алексеев. – М.: Музыка, 1988. – ч.1, 2. – 423с.
87. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине. – М.: Музыка, 1973. – 151с.
88. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3-х ч., 2-ое изд., доп. / А.Д.Алексеев. – М.: Музыка, 1988. – ч.1, 2. – 423с.
89. Галушка В.Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 154с.

90. Жилина А.В. Упражнение в теории и практике обучения музыке (На материале трудов западноевропейских педагогов-музыкантов и методистов): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2001. – 165с.
91. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: в 3-х ч., 2-ое изд., доп. / А.Д.Алексеев. – М.: Музыка, 1988. – ч.1, 2. – 423с.
92. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории фортепианного исполнительства / Я.И.Мильштейн. – М.: «Сов. композитор», 1983. – 261с.
93. Жилина А.В. Упражнение в теории и практике обучения музыке (На материале трудов западноевропейских педагогов-музыкантов и методистов): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2001. – 165с.
94. Кремлев Ю.А. Очерки жизни и творчестве Ф.Шопена / Ю.А. Кремлев. – М.: Музыка, 1971. – 276с.
95. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Я.Мильштейн. – Л.: Музыка, 1981. – 114с.
96. Мильштейн Я. Лист. – Т. 2 / Я.Мильштейн. – 2-е изд., расшир. и доп. – М.: Музыка, 1970. – 600с.
97. Буасье А. Уроки Листа / А.Буасье; пер. с фр. Н.П.Корыхаловой. – Л.: Музыка, 1964. – 65с.
98. Мильштейн Я. Лист. – Т. 2 / Я.Мильштейн. – 2-е изд., расшир. и доп. – М.: Музыка, 1970. – 600с.
99. Буасье А. Уроки Листа / А.Буасье; пер. с фр. Н.П.Корыхаловой. – Л.: Музыка, 1964. – 65с.
100. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов / Ред. О.Соколова; Ред. пер. с нем. и послесловие Д.В.Житомирского. – М.: Гос. муз. изд., 1959. – 40с.
101. Robert Schumanns Briefe. Neue Folge. – Leipzig, 1904. – 217s.
102. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов / Ред. О.Соколова; Ред. пер. с нем. и послесловие Д.В.Житомирского. – М.: Гос. муз. изд., 1959. – 40с.
103. Мозгальова Н.Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: Монографія / Н.Г.Мозгальова; за наук. ред. О.П.Щолокової. – ТОВ «Меркьюри-Поділля»: Вінниця, 2011. – 488с.

104.Федорович Е.Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века) / Е.Н.Федорович. – М.: Высшая школа, 2014. – 200с.

105.Ваврик Р. Методичні рекомендації з курсу “Фортепіано”: навч.-метод. видання. – Львів: “Добра справа”, 2007. – 20с.

106.Финдейзен Н.Ф. Александр Николаевич Серов. Его жизнь и музыкальная деятельность. – М.: Директ-Медиа, 2012. – 342с.

107.Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г.Нейгауз. – М.: Музыка, 1987. – 238с.

108.Гуральник Н.П. Науково-методична школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання: навчально-методичний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2011. – 276с.

109.Салдаева Г.М. Проблемы оптимизации профессионального становления музыканта-исполнителя (На материале фортепианного искусства): дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02: Магнитогорск, 2003. – 214с.

110.Галушка В.Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 154с.

111.Валеева Ф.Х. Вопросы развития исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста на этапе высшего профессионального образования // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2013. – С.122-124.

112.Докшицер Т. Путь к творчеству. – М.: Муравей, 1999. – 216с.

113.Галушка В.Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 154с.

114.Цалиев В.М. Психолого-педагогические особенности сотворчества преподавателя и студента в процессе обучения исполнительскому мастерству: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Владикавказ, 2003. – 147с.

115.Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Теорія та історія педагогіки». – К., 1998. – 21с.

116.Анисимов М.В. Исполнительское мастерство как интегральное индивидуально-творческое качество музыканта-духовика / Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – вып. №3-2. – 2015. – С.271-274

117.Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – Спб.: Композитор. – 2006. – 496с.

118.Салдаева Г.М. Проблемы оптимизации профессионального становления музыканта-исполнителя (На материале фортепианного искусства): дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02: Магнитогорск, 2003. – 214с.

119.Сраджев В.П. Закономерности управления моторикой пианиста / В.П.Сраджев. – М.: Контенант, 2004. – 216с.

120.Ципин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М.Ципин. – М.: Просвещение, 1984. – 173с.

121.Салдаева Г.М. Проблемы оптимизации профессионального становления музыканта-исполнителя (На материале фортепианного искусства): дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02: Магнитогорск, 2003. – 214с.

122.Галушка В.Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 154с.

123.Сраджев В.П. Закономерности управления моторикой пианиста / В.П.Сраджев. – М.: Контенант, 2004. – 216с.

124.Ониськів Г.Г. Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». – К., 2012. – 281с.

125.Галушка В.Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения: на материале учебной работы в фортепианном классе музыкального вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2006. – 154с.

126.Жилина А.В. Упражнение в теории и практике обучения музыке (На материале трудов западноевропейских педагогов-музыкантов и методистов): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2001. – 165с.

127.Берлянчик М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление, технология, творчество / М.М.Берлянчик. – Спб.: Лань. – 2000. – 256с.

128.Валеева Ф.Х. Вопросы развития исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста на этапе высшего профессионального образования // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2013. – С.122-124.

129.Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. … канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / НМАУ ім. П.І.Чайковського. – К., 2005. – 20с.

130.Салдаева Г.М. Проблемы оптимизации профессионального становления музыканта-исполнителя (На материале фортепианного искусства): дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02: Магнитогорск, 2003. – 214с.

131.Валеева Ф.Х. Вопросы развития исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста на этапе высшего профессионального образования // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2013. – С.122-124.

132.Борев Ю.Б. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Борев. – М.: Высшая школа, 2002. – 511с.

133.Зеленкова Т.В. Творческое воображение в развитии музыкально-исполнительского мастерства: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01: М., 1999. – 174с.

134.Семешко А. Виконавська майстерність баяніста. Методичні основи: навч. пос. / А.Семешко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 144с.

135.Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / В.П.Білоус; НМАУ ім. П.І.Чайковського. – К., 2005. – 194с.

136.Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. … канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / НМАУ ім. П.І.Чайковського. – К., 2005. – 20с.

137.Карташова Ж.Ю. Формування виконавської майстерності студента-інструменталіста // Збірн. наук. праць. – вип. 16 (1–2014). – Розділ 4. – Методика викладання мистецьких дисциплін. – С.286-292

138.Юник Д. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів: автореф. дис. … док. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Д.Юник. – К., 2011. – 40с.

139.Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 191с.

140.Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М.: Педагогика, 1977. – 264с.

141.Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем // Системные исследования: Ежегодник. – М., 1982. – С.28-31

142.Педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.

143.Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590с.

144.Современные педагогические технологии / Бондаренко В.В., Ланских М.В., Бондаренко Ю.В. – Харьков: ХНАДУ, 2011. – 146с.

145.Rogers C.R. Psychotherapy and Personality change. – Chicago: University of Chicago Press, 1954. – 158p.

146.Maslow A.H. Motivation and Personality. – N.Y., 1970. – 399p.

147.Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 192с.

148.Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 200с.

149.Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах / гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия. – 1999. – 608с.

150.Современные педагогические технологии / Бондаренко В.В., Ланских М.В., Бондаренко Ю.В. – Харьков: ХНАДУ, 2011. – 146с.

151.Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. – Ростов на Дону: Изд-во РГПУ, 1995. – 288с.

152.Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272с.

153.Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.

154.Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272с.

155.Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148с.

156.Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272с.

157.Бондаревская Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Школа духовности, 1999, №5. – С.41-66

158.Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Директор школы. – 2003. – №6. – С.31-42

159.Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112с.

160.Построение модели личностно-ориентированного обучения / под научн. ред. Якиманской И.С. – М.: КСП+, 2001. – 128с.

161.Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507// под редакцией Плигина А.А. – М: ЮОУ ДО г. Москвы, 2004, вып. № 43. – С.2-7

162.Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. – 216с.

163.Гульянц С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – «Народное образование. Педагогика». – 2009. – С.40-52

164.Гаврилова Л.Г. Методологические подходы и принципы профессионального развития учителей музыки средствами мультимедийных технологий // Петрозаводский государственный университет. Непрерывное образование: XXI век. – 2015, вып.3 (11). – С.1-13

165.Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. – 360с.

166.Кротова Т.Ф. Становлення і розвиток інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання». – К., 2004. – 22с.

167.Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 130с.

168.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи // Серия «Мастера психологии». – изд. 2-ое. – П.: Питер, 2002. – 720с.

169.Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 378с.

170.https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4

171.Плотнікова Н.С. Розгляд підходів до складання методичних розробок різних етапів уроків в контексті діяльнісного підходу. – http://plotnikovans.blogspot.com/2017/04/blog-post.html#more

172.Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения / А.В.Купавцева // Педагогика. – 2002. – №6. – С.44-66

173.Дьяченко С.А. Деятельностный подход к информационной культуре преподавателя математики // Вестник Томского государственного педагогического университета, вып. 6 (69). – Серия: Естественные и точные науки, 2007. – С.80-83

174.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Ред. Л.М.Штутина, Л.М.Малова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536с.

175.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи // Серия «Мастера психологии». – изд. 2-ое. – П.: Питер, 2002. – 720с.

176.Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 130с.

177.Галабурда А.А. Деятельностный подход в обучении. – https://vsl.schools.by/pages/dejatelnostnyj-podhod-v-obuchenii

178.https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4

179.Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Загальна психологія. – К.: Либідь, 2005. – 464с.

180.Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188с.

181.Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 130с.

182.Атанов Г. Деятельностный подход в обучении // Образовательные технологии и общество, вып. 4 (4), 2001. – С.48-56

183.Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264с.

184.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Ред. Л.М.Штутина, Л.М.Малова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536с.

185.Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 130с.

186.Кириллина А.Д. Сущность деятельностного подхода в образовательном процессе / Научно-методическая разработка. – 2015. – http://xn----

8sb3aemcew1d.xn--p1ai/sushhnost-deyatelnostnogo-podhoda-v-obrazovatelnom-protsesse/

187.Хуторской Л. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – № 8. – 2003. – С.107

188.Галабурда А.А. Деятельностный подход в обучении. – https://vsl.schools.by/pages/dejatelnostnyj-podhod-v-obuchenii

189.Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения / А.В.Купавцева // Педагогика. – 2002. – №6. – С.44-66

190.Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188с.

191.Галабурда А.А. Деятельностный подход в обучении. – https://vsl.schools.by/pages/dejatelnostnyj-podhod-v-obuchenii

192.Атанов Г. Деятельностный подход в обучении // Образовательные технологии и общество, вып. 4 (4), 2001. – С.48-56

193.https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4

194.Дьюи Дж. Школы будущего. – М., 1922. – 145с.

195.Галабурда А.А. Деятельностный подход в обучении. – https://vsl.schools.by/pages/dejatelnostnyj-podhod-v-obuchenii

196.Петерсон Л. Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования. – М.: 2008. – 16с.

197.Руссо Ж-Ж. Еміль, або про виховання. – М.: 1956. – 119с.

198.Атанов Г. Деятельностный подход в обучении // Образовательные технологии и общество, вып. 4 (4), 2001. – С.48-56

199.Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания / Учебн. Пос. – П.: «Питер», 2005. – 271с.

200.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Ред. Л.М.Штутина, Л.М.Малова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536с.

201.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.

202.Атанов Г. Деятельностный подход в обучении // Образовательные технологии и общество, вып. 4 (4), 2001. – С.48-56

203.Загальні поняття про компетентнісний (діяльнісний) підхід в освіті. Науково-методичні засади впровадження державного стандарту початкової загальної освіти // Навчальне видання «Проектування та проведення уроку в початкових класах на засадах компетентнісного (діяльнісного) підходу» / Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання» / Упоряд. Дрожжина Т.В., Гезей О.М. – Х.: Вид. группа «Основа», 2014. – Вип. 8 (128). – 127, [1]с.

204.Теряєва Л.А. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів музики: категоріальний аналіз проблеми / Зб. мат. Міжн. Наук.-практ. Конф. «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м.Київ, 16-17.10.2014р.*)*. – К.: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2014. – С. 675-682

205.Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm

206.Кічук Н.В. Компетентнісний підхід у вищій технічній школі: проблеми застосування / Н.В.Кічук. Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Поточні номери журналу та їх автори / Вип. №2, 2010. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2201_st_13/

207.Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А., Трофименко М.П. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2010. – №1. – С. 57-66

208.Яковлев В.С. Теоретическая модель формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки // Ученые

записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – №2 (14). – С. 210-216

209.Загальні поняття про компетентнісний (діяльнісний) підхід в освіті. Науково-методичні засади впровадження державного стандарту початкової загальної освіти // Навчальне видання «Проектування та проведення уроку в початкових класах на засадах компетентнісного (діяльнісного) підходу» / Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання» / Упоряд. Дрожжина Т.В., Гезей О.М. – Х.: Вид. группа «Основа», 2014. – Вип. 8 (128). – 127, [1]с.

210.Булгакова С.Н. Тенденции высшего профессионального музыкально-педагогического образования: компетентностный подход // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2009. – №3 (19). – С. 120-123

211.Грозан С. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка / Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 132. – С. 282-285

212.Світайло С.В. Компетентнісна підготовка викладача музичного мистецтва / Зб. мат. Міжн. наук.-практ. конф. «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м.Київ, 16-17.10.2014р.). – К.: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2014. – С. 670-675

213.Протасова С.В. Базовые компетенции как результат управления качеством подготовки студента-музыканта // Вестник ТГУ / Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – №8. – С. 133-136

214.Калинина Ю.А. Проблемы реализации компетентностного похода в профессиональном музыкальном образовании // Вестник Томс. Гос. Ун-та. – 2010. – №331. – С. 174-176

215.Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід // КНЕУ ім. В.Гетьмана. – К.: 2016, 62с.

216.Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А., Трофименко М.П. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2010. – №1. – С. 57-66

217.Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12

218.Теряєва Л.А. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів музики: категоріальний аналіз проблеми / Зб. мат. Міжн. наук.-практ. конф. «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м.Київ, 16-17.10.2014р.). – К.: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2014. – С. 675-682

219.Загальні поняття про компетентнісний (діяльнісний) підхід в освіті. Науково-методичні засади впровадження державного стандарту початкової загальної освіти // Навчальне видання «Проектування та проведення уроку в початкових класах на засадах компетентнісного (діяльнісного) підходу» / Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання» / Упоряд. Дрожжина Т.В., Гезей О.М. – Х.: Вид. группа «Основа», 2014. – Вип. 8 (128). – 127, [1]с.

220.Теряєва Л.А. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів музики: категоріальний аналіз проблеми / Зб. мат. міжн. наук.-практ. конф. «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м.Київ, 16-17.10.2014р.). – К.: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2014. – С. 675-682

221.Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М.Прохоров. – 3-е. изд. – М.: Совет. Энцикл. – 1973. – Т.12. – 624с.

222.Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов; под ред. д-ра филол. Наук проф. Н.Ю.Шведовой. – 10-е. изд. – М., 1973. – 846с.

223.Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. – Режим доступа: http://www.ei-dos.ru/journal/2002/0423.htm/

224.Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э.Ф.Зеер, О.Н.Шахматова. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1999. – 245с.

225.Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К.Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-144

226.Иванова Е.О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е.О.Иванова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edit. Muh.ru/content/conf/Ivanova.htm.

227.Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е.Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55-60.

228.Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учебное пособие / В.И.Звонников, М.Б.Челышкова. – М.: Логос, Университетская книга, 2009. – 207с.

229.Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пос.: рекоменд. УМО в кач. учеб. пос. для студентов высш. учеб. завед. / под. ред.: В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 283с.: табл. – (Профессионализм педагога).

230.Фирер А.В. О соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» // Омский научный вестник. – О.: ОГПУ, 2012. – №1 (105). – С. 169-172

231.Протасова С.В. Базовые компетенции как результат управления качеством подготовки студента-музыканта // Вестник ТГУ / Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – №8. – С. 133-136

232.Казурова А.С. Проблемы государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 93с.

233.Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. Пособие / Д.А.Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В.Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101с.

234.Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144с.

235.Холодная М.А. Психология интеллекта / М.А.Холодная. – Томск-Москва, 1997. – 370с.

236.Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е.Вахромов. – М., 2001. – 160с.

237.Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве / А.В.Растянников, С.Ю.Степанов, Д.В.Ушаков. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320с.

238.Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г.Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21-26

239.Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К.Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-144

240.Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І.Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 66-72

241.Малик Г.Д. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті / Г.Д.Малик. – Ів-Франківськ.: ІФНТУНГ, 2017. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.nung.edu.ua/files/attachments/2_competence.pdf

242.Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. – Режим доступа: http://www.ei-dos.ru/journal/2002/0423.htm/

243.Фирер А.В. О соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» // Омский научный вестник. – О.: ОГПУ, 2012. – №1 (105). – С. 169-172

244.Концепция модернизации российского образования на период до 2010г. // Модернизация образования. Документы и материалы. – М.: ВШЭ, 2002. – С. 263-282

245.Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К.Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-144

246.Булгакова С.Н. Тенденции высшего профессионального музыкально-педагогического образования: компетентностный подход // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2009. – №3 (19). – С. 120-123

247.Протасова С.В. Базовые компетенции как результат управления качеством подготовки студента-музыканта // Вестник ТГУ / Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – №8. – С. 133-136

248.Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40с.

249.Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. – Режим доступа: http://www.ei-dos.ru/journal/2002/0423.htm/

250.Багно Ю.Н., Сергейчук Е.Н. Компетентностный подход в системе практической подготовки будущих учителей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 09 (сентябрь). – С. 141-145. – ART 14255. – 0,4 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14255.htm.

251.Малик Г.Д. Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті / Г.Д.Малик. – Ів-Франківськ.: ІФНТУНГ, 2017. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.nung.edu.ua/files/attachments/2_competence.pdf

252.Булгакова С.Н. Тенденции высшего профессионального музыкально-педагогического образования: компетентностный подход // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2009. – №3 (19). – С. 120-123

253.Грозан С. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації // Наукові записки

Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка / Серія: Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 132. – С. 282-285

254.Світайло С.В. Компетентнісна підготовка викладача музичного мистецтва / Зб. мат. Міжн. наук.-практ. конф. «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м.Київ, 16-17.10.2014р.). – К.: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2014. – С. 670-675

255.Калинина Ю.А. Проблемы реализации компетентностного похода в профессиональном музыкальном образовании // Вестник Томс. Гос. Ун-та. – 2010. – №331. – С. 174-176

256.Каркина С.В. Компетентностный подход как условие формирования профессионально-личностных качеств будущего педагога-музыканта // Вестник ТГГПУ, 2011. – № 25. – С. 255-258

257.Яковлев В.С. Теоретическая модель формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – №2 (14). – С. 210-216

258.Світайло С.В. Компетентнісна підготовка викладача музичного мистецтва / Зб. мат. Міжн. наук.-практ. конф. «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м.Київ, 16-17.10.2014р.). – К.: Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2014. – С. 670-675

259.Жданов И.В. Инструментально-исполнительская подготовка студентов-бакалавров педвуза в контексте компетентностного подхода // Человек и образование, 2014. – № 2(39). – С. 85-90

260.Казурова А.С. Проблемы государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 93с.

261.Безрукова В.С. Основы духовной культуры / Энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. – 937с.

262.Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С. 8-9

263.Корина В.С. Организация самоподготовки студентов к вариативной профессиональной деятельности в классе фортепиано // Высшее образование в России. – 2017. – №3. – С. 133-140

264.Лобанова Н.И. Понимание как проблема образования // Высшее образование в России. – 2015. – № 8-9. – С. 129-134

265.Гевич С., Губайдуллин У. Познавательный интерес студентов как мощное средство музыкального обучения. – http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1024

266.Рогачевская О.В. Развитие познавательной активности у будущих учителей музыки в процессе дирижерской подготовки // Научный форум: Инновационная наука: сб. ст. по матер.VI Междунар. науч.-практ. конф. – № 5(6). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – С. 10-14

267.Данилов М.А. Умственное воспитание // Сов. педагогика. – 2004. – № 12. – 70-86с.

268.Рогачевская О.В. Развитие познавательной активности у будущих учителей музыки в процессе дирижерской подготовки // Научный форум: Инновационная наука: сб. ст. по матер.VI Междунар. науч.-практ. конф. – № 5(6). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – С. 10-14

269.Психологічна енциклопедія / автор-упорядн. О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424с.

270.Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256с.

271.Марченко М.Г. Изучение возможностей развития познавательной активности учащихся музыкальных школ в курсе музыкальной литературы // Наука и школа. – 2013. – №5. – С. 135-139

272.https://pidruchniki.com/11540103/pedagogika/metodi_stimulyuvannya

273.Рогачевская О.В. Развитие познавательной активности у будущих учителей музыки в процессе дирижерской подготовки // Научный форум:

Инновационная наука: сб. ст. по матер.VI Междунар. науч.-практ. конф. – № 5(6). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – С. 10-14

274.Воронова Т.Н. К проблеме профессиональной направленности обучения в фортепианном классе на музыкально-педагогических факультетах // Профессиональная подготовка учителя музыки / Материалы межрегиональной научно-практической конференции (Москва, 28-30 марта 2000г.). – 232с.

275.Фролова Н.А. Педагогический потенциал современной аутодидактики в процессе исполнительской подготовки студентов-музыкантов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №1. – С. 46-52

276.Фризен М.А. Психология саморазвития: монография. – Петропавловск-Камчатский: Кам-ГУ им. Витуса Беринга, 2013. – 171с.

277.Фролова Н.А. Педагогический потенциал современной аутодидактики в процессе исполнительской подготовки студентов-музыкантов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №1. – С. 46-52

278.Автодидактика учащегося в интернет [Электронный ресурс]. – URL: http://moikompas.ru/ compas/autodidactic (дата обращения: 11.08.2018)

279.Жукова Е.Д. Самообразование как парадигма образования XXI века в контексте образовательных технологий подготовки культуролога // Обсерватория культуры. – 2008. – № 3. – С. 106-109

280.Фролова Н.А. Педагогический потенциал современной аутодидактики в процессе исполнительской подготовки студентов-музыкантов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №1. – С. 46-52

281.Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М.: Классика-XXI, 2003. – С. 166

282.Национальная энциклопедическая служба / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vocabulary.ru/dictionary/850/word/professionalnyi (дата обращения: 10.08.2017)

283.Хайбуллина Р.Ф. Профессиональная культура учителя музыки в контексте актуальных проблем высшего образования // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2015. – №1 (12). – С.3. – URL: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1857\

284.Психология музыкальной деятельности: теория и практика / под ред. Г.М.Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368с.

285.Бондаренко Л.А. Теоретические аспекты формирования готовности будущего учителя музыки к профессиональному саморазвитию // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №9. – С. 175-178

286.Румянцева З.В. Интерпретация музыкально-педагогических явлений как феномен художественно-творческой деятельности педагога-музыканта // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта / Серия: Филология, педагогика, психология. – 2009. – №5. – С. 76-83

287.Рустамова И.Т. Обнаружение исполнителем смысла музыкального произведения // Известия Алтайского государственного университета. – 2005. – №4. – С. 121-122

288.Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.

289.Берлизов Д.А. М.В.Мильман о роли и значении камерного ансамбля в воспитании музыканта-исполнителя (по материалам архива Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского) // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – №4-2. – С. 523-527

290.Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л., 1991. – С. 243

291.Горюнова Л.Г. На пути к педагогике искусства / Л.Г.Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – №2. – С. 7-16

292.Корноухов М.Д. Интерпретационная культура как индикатор профессиональной компетенции учащегося-музыканта // Вестник НовГУ. – 2011. – №64. – С. 42-45

293.Берлизов Д.А. М.В.Мильман о роли и значении камерного ансамбля в воспитании музыканта-исполнителя (по материалам архива Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского) // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – №4-2. – С. 523-527

294.Прядко О.М. Шляхи формування творчої активності у майбутніх педагогів-музикантів / О.М.Прядко // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова / Серія 16. – Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Вип. 25 (35) / ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С. 132-135

295.Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учеб. пос. для преподавателей, читающих спецкурс, аспирантов, слушателей ФПК. – М.: Прометей, МПГУ, 1990. – 188с.

296.Самсонова О.В. К вопросу о творческой деятельности будущего учителя музыки // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2011. – №344. – С. 184-185

297.Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учеб. пос. для преподавателей, читающих спецкурс, аспирантов, слушателей ФПК. – М.: Прометей, МПГУ, 1990. – 188с.

298.Самсонова О.В. К вопросу о творческой деятельности будущего учителя музыки // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2011. – №344. – С. 184-185

299.Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 110с.

300.Гольдфайн Л.А. О творческой стороне подхода к индивидуальным занятиям в инструментальных классах педагогических высших учебных заведений // Историческая и социально-образовательная мысль, вып. 9. – 2017. – №5-2. – С. 172-177

301.Засимова Н.Л. Формирование познавательных интересов у будущих педагогов-музыкантов дошкольных образовательных учреждений: на материале фортепианного ансамблевого обучения в педагогическом вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н.Л.Засимова – М., 2008. – 159с.

302.Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 110с.

303.Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пос. для студ. вузов. – М.: Прометей, 2003. – 223с.

304.Гольдфайн Л.А. О творческой стороне подхода к индивидуальным занятиям в инструментальных классах педагогических высших учебных заведений // Историческая и социально-образовательная мысль, вып. 9. – 2017. – №5-2. – С. 172-177

305.Воронова Т.Н. К проблеме профессиональной направленности обучения в фортепианном классе на музыкально-педагогических факультетах // Профессиональная подготовка учителя музыки / Материалы межрегиональной научно-практической конференции (Москва, 28-30 марта 2000г.). – 232с.

306.Лысенко А.В. Особенности работы над музыкальным произведением в классе основного инструмента // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – №2. – С. 124-128

307.Хайбуллина Р.Ф. Профессиональная культура учителя музыки в контексте актуальных проблем высшего образования // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2015. – №1 (12). – С.3. – URL: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1857\

308.Куприна Е.Ю. Психологические закономерности сотворческой музыкально-исполнительской деятельности // Вестник Волжского университета им. В.Н.Татищева. – 2015. – №4 (19). – С. 115-124

309.Психология музыкальной деятельности: теория и практика / под ред. Г.М.Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368с.

310.Гольдфайн Л.А. О творческой стороне подхода к индивидуальным занятиям в инструментальных классах педагогических высших учебных заведений // Историческая и социально-образовательная мысль, вып.9. – 2017. – №5-2. – С. 172-177

311.Торопова А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования. – М., 2007. – 108с.

312.Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: С.М.Ковалёв, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840с.

313.Засимова Н.Л. Формирование познавательных интересов у будущих педагогов-музыкантов дошкольных образовательных учреждений: на

материале фортепианного ансамблевого обучения в педагогическом вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н.Л.Засимова – М., 2008. – 159с.

314.Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352с.

315.Філософія трисуб'єктної дидактики в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів / О.В.Співаковський, Л.Є.Петухова, В.В.Коткова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – №3. – С. 7-11

316.Гаврилова Л.Г. Методологические подходы и принципы профессионального развития учителей музыки средствами мультимедийных технологий // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – №3 (11). – С. 101-113

317.Колпакова Н.С. Информационная компетентность как элемент модели деятельности педагога-музыканта // Вестник ЧГАКИ. – 2012. – №3 (31). – С. 116-119

318.Гильмеева Р.Х., Зеленкова Е.В. Междисциплинарная интеграция как условие формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза // КПЖ. – 2013. – №5 (100). – С. 43-50

319.Ефимова Ю.В. О формировании у студентов информационно-коммуникационной компетентности // Образование и саморазвитие. – 2014. – №2 (40). – С. 100-105

320.Фролова Н.А. Педагогический потенциал современной аутодидактики в процессе исполнительской подготовки студентов-музыкантов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №1. – С. 46-52

321.Darling-Hammond L., Hammerness K., Grossman P., Rust F., Shulman L. (2005) The Design of Teacher Education Programs // Darling-Hammond L., Bransford J. (ed.). Preparing Teachers for a Changing World. – San Francisco. – pp. 390-441

322.Чинякова Н.И. Организация исполнительской подготовки студентов-музыкантов педвуза в контексте интерактивных форм обучения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – №12-2. – С. 243-247

323.Кобозева И.С. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как средство обеспечения качества непрерывного образования / И.С.Кобозева // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 154-159

324.Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. – 2004. – №9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-muzykalno-kompyuternyh-tehnologiy-kak-novaya-obrazovatelnaya-tvorcheskaya-sreda (дата обращения: 16.08.2018)

325.Долгушина М.Г., Богомолова И.А. Интернет-конкурсы исполнительского мастерства как феномен современной музыкальной культуры // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №4 (52). – С. 132-135

326.Кулыгина А.Н. Активизация обучения: сущность и содержание // Педагогика, 1994, №1. – С. 7-11.

327.Трифонов А.А. Теория и практика фортепианной педагогики. – Куйбышев: Изд-во КГУ, 1979. – 86с.

328.Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Нейгауз. – М., 1987. – 240с.

329.Щапов А.П. Фортепианная педагогика / А.П.Щапов. – М.: Сов. Россия, 1960. – 171с.

330.Коган Г. О работе музыканта-педагога / Г.Коган // Вопросы музыкальной педагогики: Сб. ст. / ред.-сост. В.А.Натансон. – Вып. 1. – М., 1979. – С. 71-85

331.Лысенко А.В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в процессе исполнительской подготовки // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология, №4 (129), 2013. – С. 62-67

332.Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 374с.

333.Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. – М.: Классика-XXI, 2002. – 176с.

334.Коваленко В.П. О воспитании творческой самостоятельности в фортепианном классе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2008. – №1. – С. 98-103. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-vospitanii-tvorcheskoy-samostoyatelnosti-v-fortepiannom-klasse (дата обращения: 13.08.2018)

335.Лысенко А.В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в процессе исполнительской подготовки // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология, №4 (129), 2013. – С. 62-67

336.Дыганова Е.А., Явгильдина З.М. Педагогический потенциал дирижерско-хоровых дисциплин в формировании культуры самообразования будущего педагога-музыканта // Вестник КазГУКИ. – 2016. – №1. – С. 122-127

337.Лысенко А.В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в процессе исполнительской подготовки // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология, №4 (129), 2013. – С. 62-67

338.Бегидова С.Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста физической культуры и спорта. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2001. – 270с.

339.Фролова Н.А. Педагогический потенциал современной аутодидактики в процессе исполнительской подготовки студентов-музыкантов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №1. – С. 46-52

340.Лысенко А.В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в процессе исполнительской подготовки // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология, №4 (129), 2013. – С. 62-67

341.Фролова Н.А. Педагогический потенциал современной аутодидактики в процессе исполнительской подготовки студентов-музыкантов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №1. – С. 46-52

342.Лысенко А.В. Организация самостоятельной работы студента-музыканта в процессе исполнительской подготовки // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология, №4 (129), 2013. – С. 62-67

343.Коваленко В.П. О воспитании творческой самостоятельности в фортепианном классе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2008. – №1. – С. 98-103. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-vospitanii-tvorcheskoy-samostoyatelnosti-v-fortepiannom-klasse (дата обращения: 13.08.2018)

344.Гильмеева Р.Х., Зеленкова Е.В. Междисциплинарная интеграция как условие формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза // КПЖ. – 2013. – №5 (100). – С. 43-50

345.Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – Т. 2 / Я.А. Коменский / Под ред. А.И.Пискунова и др. – М.: Педагогика, 1982. – 576с.

346.Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. В.Я.Струминского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 368с.

347.Назайкинский Е.В. Некоторые проблемы музыкознания на исходе XX века // Преподаватель. – 1999. – №4. – С. 15-20

348.Гильмеева Р.Х., Зеленкова Е.В. Междисциплинарная интеграция как условие формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза // КПЖ. – 2013. – №5 (100). – С. 43-50

349.Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я.Данилюк. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Пед. Ун-та. – 2000. – 440с.

350.Берулава М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н.Берулава. – М., 1993. – 272с.

351.Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В.С.Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 412с.

352.Интеграция содержания образовательного процесса в дошкольном учреждении: метод. реком. для студ. ф-тов дошк. и соц. педагогики и

психологии / Под ред. Н.А.Каратаевой, Т.М.Киселевой. – Шадринск, 2002. – 213с.

353.Шхапацева М.Х. Межпредметные и межуровневые связи в лингвометодической подготовке учителя начальных классов // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. Педагогика и психология. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2007. – Вып. 4. – С. 1-6

354.Гильмеева Р.Х., Зеленкова Е.В. Междисциплинарная интеграция как условие формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза // КПЖ. – 2013. – №5 (100). – С. 43-50

355.Лушников В.А., Боликова Л.Ю. Формирование музыкально-педагогической направленности учителя в вузе как психолого-педагогическая проблема // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского. – 2012. – № 28. – С. 846-850

356.Хижна О. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи: автореф. дис. докт. пед. наук. – 13.00.04. – К., 2008. – 41с.

357.Шишлянникова Н.П. Интегрированный подход к профессиональной подготовке будущего учителя музыки // Вестник ТГПУ. – 2012. – №11 (126). – С. 38-41

358.Гильмеева Р.Х., Зеленкова Е.В. Междисциплинарная интеграция как условие формирования педагогической компетентности студентов музыкального вуза // КПЖ. – 2013. – №5 (100). – С. 43-50

359.Курбонова Г.Н. Особенности построения компетентностной модели на основе взаимодействия и интеграции учебных дисциплин в подготовке учителя музыки // Вестник ТГПУ. – 2013. – №1 (129). – С. 101-104

360.Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пос. для учащихся / Г.М.Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 384с.

361.Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г.М.Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320с.

362.Зак Я. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Я.Зак // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 2. – М., 1968. – С. 81-99

363.Тагильцева Н.Г. Современный учитель музыки: проблемы профессиональной подготовки // Известия Уральского федерального университета. – Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2011. – Т. G2. – № 3. – С. 134-139

364.Юсов Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы международной научно-практической конференции 25-27 августа, 1997. – Астрахань, 1997. – С. 214-220

365.Красовская Е.П. Особенности применения художественно-ассоциативного метода в содержании инструментальной подготовки будущих педагогов-музыкантов // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – №4. – С. 104-117

366.Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пос. для учащихся / Г.М.Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 384с.

367.Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.Савшинский. – М.: Классика-XX1, 2004. – 192с.

368.Красовская Е.П. Особенности применения художественно-ассоциативного метода в содержании инструментальной подготовки будущих педагогов-музыкантов // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – №4. – С. 104-117

369.Зак Я. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Я.Зак // Вопросы фортепианного исполнительства. – Вып. 2. – М., 1968. – С. 81-99

370.Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив: пособие для учителя / Э.Ш.Натанзон. – М.: Просвещение, 1984. – 96с.

371.Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. Школа, 1969. – 247с.

372.Чиркова Е.В. Теоретические подходы в организации ситуации успеха // Вестник ЧГПУ. – 2011. – №10. – С. 186-194

373.Ларионова И.А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися // Педагогическое образование в России. – 2014. – №9. – С. 198-206

374.Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176с.

375.Ушева М.Н. Школа позитивного лидерства школа ситуации успеха // Педагогическое образование в России. – 2010. – №3. – С. 174-180

376.Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 750с.

377.Меньшикова Е.А. Психолого-педагогические аспекты успешности обучения // Вестник ТГПУ. – 2007. – №10. – С. 59-64

378.Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176с.

379.Андреева Ю.В., Бенин В.Л. Пять трактовок успеха в философии образования: теоретические и прикладные аспекты // Образование и наука. – 2004. – №2. – С. 19-29

380.Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176с.

381.Андреева Ю.В., Бенин В.Л. Пять трактовок успеха в философии образования: теоретические и прикладные аспекты // Образование и наука. – 2004. – №2. – С. 19-29

382.Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дисс. … канд. пед. наук, 13.00.01. – Екатеринбург, 2003. – 174с.

383.Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М.Зелигмана // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – №2. – С. 17-21

384.Чиркова Е.В. Теоретические подходы в организации ситуации успеха // Вестник ЧГПУ. – 2011. – №10. – С. 186-194

385.Ларионова И.А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися // Педагогическое образование в России. – 2014. – №9. – С. 198-206

386.Ушева М.Н. Школа позитивного лидерства школа ситуации успеха // Педагогическое образование в России. – 2010. – №3. – С. 174-180

387.Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя // Известия ВГПУ. – 2013. – №2 (77). – С. 21-24

388.Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие. – М., 2001. – 188с.

389.Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998. – 249с.

390.Киселева Ю.А. Роль ситуации успеха в развитии творческой личности студента в процессе хореографической деятельности // Омский научный вестник. – 2007. – №6 (62). – С. 187-189

391.Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М.Зелигмана // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – №2. – С. 17-21

392.Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998. – 249с.

393.Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176с.

394.Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998. – 249с.

395.Ушева М.Н. Школа позитивного лидерства школа ситуации успеха // Педагогическое образование в России. – 2010. – №3. – С. 174-180

396.Шех Т.В. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников иностранному языку // Концепт. – 2011. – №2 квартал 2011 (апрель-июнь) (02). – С. 033-037. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyy-podhod-v-obuchenii-shkolnikov-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 26.08.2018)

397.Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М.Зелигмана // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – №2. – С. 17-21

398.Чиркова Е.В. Теоретические подходы в организации ситуации успеха // Вестник ЧГПУ. – 2011. – №10. – С. 186-194

399.Ларионова И.А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися // Педагогическое образование в России. – 2014. – №9. – С. 198-206

400.Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие. – М., 2001. – 188с.

401.Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998. – 249с.

402.Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Моск. Ун-т, 1976. – 143с.

403.Шех Т.В. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников иностранному языку // Концепт. – 2011. – №2 квартал 2011 (апрель-июнь) (02). – С. 033-037. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyy-podhod-v-obuchenii-shkolnikov-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 26.08.2018)

404.Ивасько Г.А. Создание ситуации успеха во внеурочной деятельности в условиях школы-интерната // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – №3. – С. 50-56

405.Чиркова Е.В. Теоретические подходы в организации ситуации успеха // Вестник ЧГПУ. – 2011. – №10. – С. 186-194

406.Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576с.

407.Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя // Известия ВГПУ. – 2013. – №2 (77). – С. 21-24

408.Ушева М.Н. Школа позитивного лидерства школа ситуации успеха // Педагогическое образование в России. – 2010. – №3. – С. 174-180

409.Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176с.

410.Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М.Зелигмана // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – №2. – С. 17-21

411.Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов / Ред. О.Соколова; Ред. пер. с нем. и послесловие Д.В.Житомирского. – М.: Гос. муз. изд., 1959. – 40с.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ КИТАЮ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

3.1. Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів

Теоретичне дослідження проблеми формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанного навчання, результати якого викладені у попередніх розділах, стало необхідним підґрунтям для розробки

програми педагогічного експерименту. Експеримент, що мав констатувальний та формувальний етапи, було проведено на базі: Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Криворізького державного педагогічного університету. До експерименту було залучено 118 осіб: 96 китайських студентів IV-V курсів (бакалаври й магістри) музично-педагогічних факультетів українських ЗВО та 22 викладачі загальноосвітніх шкіл і педагогічних університетів. Дослідно-експериментальна робота проводилась в умовах природного перебігу навчального процесу на мистецьких факультетах вищих педагогічних закладів освіти та під час проходження студентами педагогічної практики у ЗОШ. Експериментальну методику було «вкраплено» до програмного матеріалу зі збереженням навчальної тематики та забезпеченням зв'язків між знаннями, вміннями та навичками. Експериментальне дослідження тривало протягом 2016-2018 років.

З метою визначення реального стану сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю, що навчаються гри на фортепіано у педагогічних університетах України, було проведено констатувальний експеримент. Констатувальний етап педагогічного експерименту передбачав розв'язання таких завдань:

- розробка критеріїв та показників сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю;
- виявлення особливостей формування виконавської майстерності китайських студентів музично-педагогічних факультетів українських ВНЗ під час занять у класі фортепіано;
- визначення рівнів сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю, що навчаються у педагогічних університетах України.

У розробці критеріїв та показників ми виходили з того, що поняття «критерій» (з грецької – засіб, переконання, мірило) у науковій літературі трактується як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось. Під поняттям «критерій», коли йде мова про педагогічні явища, розуміється об'єктивна ознака, на основі якої

виробляється порівняльна оцінка чи класифікація процесів і чинників, що вивчаються. Розгорнутий критерій є сукупністю показників, які розкривають чіткі уявлення про рівень, як про ступінь, величину розвитку явища та диференціювання його за групами. Саме показники повинні всебічно розкривати сутність критерію, за яким вивчається певна якість чи ознака, охоплювати усі основні види досліджуваної діяльності, характеризувати уміння й дії об'єкта, відображати досить стійкі, постійні ознаки якості, що досліджується [412]. Критерії та показники між собою тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені, вони дають можливість достатньо повно відображати конкретне досліджуване явище. Науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки – якість показника залежить від того, наскільки він повно та об'єктивно характеризує прийнятий критерій [413].

Діагностика сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю під час експериментального дослідження здійснювалась відповідно до її структурних компонентів за наступними критеріями й показниками.

Критерієм сформованості мотиваційно-вольового компоненту виконавської майстерності ми визначили спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення, показниками якої слугували: 1) потреба у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності; 2) інтерес до спілкування зі слухацькою аудиторією; 3) зацікавленість у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності; 4) здатність регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань.

За критерій сформованості когнітивно-ціннісного компоненту виконавської майстерності ми обрали широку компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів, показниками яких визначили: 1) наявність системних знань: культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських; 2) глибоке розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості; стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення; 3) висока виконавська культура та тонкий

художній смак; 4) здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача; 5) систематичний пошук нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності.

Критерієм сформованості творчо-діяльнісного компоненту виконавської майстерності слугувало володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності, серед показників якого ми виокремили: 1) арсенал різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, доцільне їх застосування, модифікація, розвиток та створення якісно нових в процесі актуалізації;

2) сукупність музично-творчих та професійно важливих якостей (емпатії, рефлексії, музикальності, артистизму, надійності у концертному виступі, самостійності, творчої активності, ініціативності); 3) вміння застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності; 4) здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією; 5) здатність до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації.

Співвідношення компонентів, критеріїв та показників представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура, критерії, показники виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-вольовий	спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення	1) потреба у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності; 2) інтерес до спілкування зі слухацькою аудиторією; 3) зацікавленість у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності; 4) здатність регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань.
Когнітивно-ціннісний	широка компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів	1) наявність системних знань: культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських; 2) глибоке розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості; стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення; 3) висока виконавська культура та тонкий художній смак; 4) здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача; 5) систематичний пошук нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності.
Творчо-діяльнісний	володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності	1) арсенал різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, доцільне їх застосування, модифікація, розвиток та створення якісно нових в процесі актуалізації; 2) сукупність музично-творчих та професійно важливих якостей (емпатії, рефлексії, музикальності, артистизму, надійності у концертному виступі, самостійності, творчої активності, ініціативності); 3) вміння застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності; 4) здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією; 5) здатність до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації.

Відповідно до визначених критеріїв та показників було розроблено програму констатувального експерименту та методику діагностики сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. На констатувальному етапі експерименту ми застосовували такі методи: педагогічного спостереження, усного та письмового опитування, оцінки та самооцінки, письмового тестування, анкетування, обговорення, творчих завдань, експертного оцінювання. Дослідження рівнів сформованості кожного з компонентів виконавської майстерності упродовж констатувального експерименту здійснювалось за трьома напрямками.

У межах **першого напрямку** вивчалася сформованість мотиваційно-вольового компоненту виконавської майстерності за такими показниками: наявність у китайських студентів потреби у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності; інтересу до спілкування зі слухацькою аудиторією; зацікавленості у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності; здатності регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань. Для отримання цих характеристик було використано такі взаємодоповнюючі методи: спостереження за навчальною та концертною діяльністю студентів музично-педагогічних факультетів, усного опитування студентів та їхніх викладачів з основного музичного інструменту й концертмейстерського класу, оцінки та самооцінки, письмового тестування за допомогою модифікованих нами тестів В.Касимова й В.Петрушина на виявлення ставлення до певної музичної діяльності.

Засобом опитування китайських студентів та їхніх викладачів з основного музичного інструменту й концертмейстерського класу ми намагались з’ясувати:

Чи бажають студенти брати участь у концертах?

Чи отримують задоволення від публічних виступів?

Чи прагнуть щоразу до більш досконалого виконання?

Чи докладають зусиль у набутті виконавської майстерності?

Зіставлення результатів опитування викладачів та студентів показало, що їхні погляди дещо різняться. Так, на запитання про бажання студентів брати участь у

концертах позитивно відповіли 14% студентів й це було підтверджено їхніми викладачами. Задоволення від публічних виступів отримують лише 11% студентів, хоча викладачі вважають, що всі, хто приймає участь у концертах (14%), мають від того насолоду. Прагнуть щоразу до більш досконалого виконання 59% опитаних студентів й погоджуються з такими результатами їхні викладачі. Однак, зусилля у набутті виконавської майстерності докладають 44% – згідно з відповідями студентів, й 37% – на думку викладачів. Отже, одночасне оцінювання студентів викладачами та самооцінювання студентів дозволило побачити ситуацію з різних боків й отримати більш достовірну інформацію. Дані опитування свідчать про невеликий інтерес китайських студентів до спілкування зі слухацькою аудиторією і, в той же час, про чимале прагнення до виконавського вдосконалення. За свідченням викладачів зусиль у набутті виконавської майстерності докладають переважно ті студенти, які вступили до ЗВО після навчання у музичних училищах України.

Для поглиблення вивчення показників сформованості мотиваційно-вольового компоненту виконавської майстерності та уточнення отриманих даних у межах першого напрямку констатувального експерименту ми застосовували також розроблені В.Касимовим й В.Петрушиним та модифіковані нами тести на виявлення ставлення до певної музичної діяльності. У кожному тесті містилося по 35 тверджень, на які респонденти повинні були дати відповідь «так» або «ні». За співпадіння відповіді з тією, яка міститься у ключі, присвоювався 1 бал. Обробка балів за отриманими даними тестування дала змогу розподілити студентів за рівнями: низьким (10-14 балів), середнім (15-20 балів) та високим (21-35 балів). Проводячи тестування ми брали до уваги твердження В.Петрушина, що разом зі зростанням професіоналізму збільшується ступінь вираженості позитивного ставлення до майбутньої спеціалізації [414**,** с.370].

Аналіз результатів застосування тесту на виявлення ставлення до виконавської діяльності (див. Дод. А) показав, що 5% опитаних нудьгують на заняттях з основного музичного інструменту, приходять непідготовленими, пропускають заняття без поважних причин та іноді спізнюються. 16% респондентів працюють над музичними творами нерегулярно й несистематично. 85% студентів виступають на

сцені лише під час модулю, заліку чи іспиту, а впродовж виступу думають лише про те, щоб швидше усе закінчилося. 3% опитаних грають у концертах лише тому, що цього вимагає педагог і не вважають за потрібне викладатися під час виконання твору в концерті. 6% респондентів взагалі відмовилися б від гри перед слухацькою аудиторією й різними комісіями, якби була така можливість. 7% студентів забувають про зауваження педагога щодо виконання музичного твору і згадують про них у останній момент. 69% опитаних надають перевагу готовій, запропонованій педагогом трактовці виконання, не прагнучи розширити свої знання про музичний твір та додати у нього щось своє. Під час проходження педагогічної практики у школі 38% студентів надають перевагу показу музичних творів у механічному запису, а не у власному виконанні.

12% респондентів опитаних залюбки виступають, шукаючи будь-який привід для того, щоб пограти будь-де перед слухачами – цим студентам подобається сам процес виконання творів з естради перед аудиторією, а свою майбутню професію вони розглядають як одну з можливостей частіше грати перед людьми різного віку. 17% опитаних виконуючи твір, зазвичай думають про те враження, яке справляють на слухачів, відчувають відповідальність перед собою, викладачем, публікою та автором твору за якість його виконання – ці студенти виступають у концертах частіше за інших і майже завжди обговорюють свої виступи у колі друзів. Порівняно з іншими 38% респондентів багато працюють самостійно. 45% опитаних подобається ретельно працювати над музичним твором і вони виявляють наполегливість у вдосконаленні піаністичних вмінь та навичок. 64% студентів подобається більшість репертуарних творів з навчальної програми. 33% респондентів люблять вивчати нові твори й обирати їх самостійно, окрім заданих музичних творів вони намагаються вивчити ще й додаткові. 8% опитаних купують книги про виконавців і диски з записами. 76% студентів подобається виражати власні почуття й емоції під час гри на фортепіано. 80% респондентів відчувають задоволення, коли все вдається у виконанні. Однак, на педагогічних заняттях із практики лише 14% студентів люблять влаштовувати додаткове прослуховування музичних творів у власному виконанні.

Обробка балів за результатами застосування тесту на виявлення ставлення до виконавської діяльності показала, що 26% респондентів перебувають на низькому, 57,4% на середньому і 16,6% на високому рівнях.

Аналіз результатів діагностування за тестом на виявлення ставлення до педагогічної діяльності (див. Дод. Б) дозволив з'ясувати, що 56% опитаних дуже цікавить психологія стосунків між людьми й тому вони купують книги з педагогіки й психології частіше, ніж інші. 35% студентів, вивчаючи музичний твір, намагаються прочитати про нього спеціальну літературу, особливо методичну. Однак, 19% респондентів мало цікавлять книги з методики. 40% опитаних зрідка пропускають заняття з фахових дисциплін й страждають від змушених пропусків. Але, на жаль, 6% студентів пропускають заняття з фаху частіше за інших.

27% респондентів мають велике бажання займатися професійною педагогічною діяльністю, до своєї майбутньої професії педагога ставляться із захопленням і розглядають її як щасливу можливість спілкування із дітьми. 24% опитаних розуміють важливість здійснення педагогічних впливів засобом музичного мистецтва на становлення особистості школяра й виявляють інтерес до формування музичної культури учнів за допомогою різноманітної музичної діяльності – цим студентам подобається, що на уроці музичного мистецтва вони можуть розв'язувати педагогічні завдання за допомогою виконавської діяльності; ці студенти відчувають задоволення тоді, коли вдається реалізувати педагогічні цілі за допомогою власної виконавської діяльності.

5% опитаних сильно хвилюються під час публічного виконання і виступ відбирає у них дуже багато сил, а задля того, щоб вони виступили у концерті або перед знайомими, їх потрібно достатньо довго вмовляти. 18% студентів надають більшу перевагу грі у колі друзів, ніж на великій концертній естраді. 34% респондентів люблять обговорювати із товаришами прийоми та способи виконання різних музичних творів, особливості виконавського стилю різних музикантів. 44% опитаних подобається показувати товаришам, як можна краще виконати той чи інший музичний твір, а їхні друзі цінують зауваження про своє виконання. Однак,

20% студентів відзначили, що мало говорять про свою майбутню професію зі своїми друзями й близькими.

41% респондентів подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження з приводу гри товаришів. Окрім втілення настанов викладача, знайти свої власні прийоми подолання поточних виконавських труднощів намагаються 15% студентів. 19% опитаних у роботі над твором більше приваблює краса художнього образу й переживання, що пов'язані із музикою, ніж ретельне опрацювання окремих деталей. 9% респондентів подобається працювати ривками, щоб потім отримати можливість приємно розслабитися.

Обробка балів отриманих у результаті діагностування за тестом на виявлення ставлення до педагогічної діяльності показала, що 28% респондентів перебувають на низькому, 59,6% на середньому і 12,4% на високому рівнях.

У межах першого напрямку констатувального дослідження ми провели також опитування викладачів музики загальноосвітніх шкіл та методистів ЗВО, які відповідали за проходження педагогічної практики студентами, що безпосередньо брали участь у нашому експерименті. За допомогою опитування ми намагались з'ясувати:

1. Чи виявляють майбутні педагоги-музиканти бажання здійснювати професійну педагогічну діяльність?
2. Чи зацікавлені студенти-практиканти у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності?
3. Чи здатні майбутні викладачі музичного мистецтва регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань?
4. Чи вдається студентам на уроці ставити завдання й вирішувати їх за допомогою своєї виконавської діяльності?
5. Чи свідчить реакція дітей про ефективність застосованих до них виконавсько-педагогічних впливів?
6. Чи прагнуть практиканти до вдосконалення власної виконавсько-педагогічної діяльності?

Результати опитування викладачів музики загальноосвітніх шкіл та методистів ЗВО показали, що 27% студентів мають велике бажання займатися професійною педагогічною діяльністю. Думка викладачів та методистів у даному випадку співпала із відповідями студентів на тест В.Петрушина й підтвердила їх. За твердженням викладачів та методистів: інтерес до формування музичної культури учнів за допомогою різноманітної музичної діяльності мають 23% студентів; здатність ставити педагогічні цілі та завдання, вирішувати їх за допомогою своєї виконавської діяльності та відповідно її регулювати виявляють 21% практикантів – про ефективність застосованих цими студентами виконавсько-педагогічних впливів свідчить також реакція дітей; 35% майбутніх педагогів-музикантів прагнуть до вдосконалення власної виконавсько-педагогічної діяльності. Маємо відзначити, що результати оцінювання студентів викладачами й методистами та їхнього самооцінювання під час проведення попередньої діагностики майже не відрізнялись. Діагностування за критерієм спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення за допомогою таких взаємодоповнюючих методів як спостереження за навчальною та концертною діяльністю студентів музично-педагогічних факультетів, усного опитування, оцінки та самооцінки, письмового тестування потребувало узагальнення отриманих даних.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості виконавської майстерності за критерієм спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
1) потреба у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності;	33	34,4	51	53,1	12	12,5
2) інтерес до спілкування зі слухацькою аудиторією;	35	36,5	49	51	12	12,5
3) зацікавленість у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності;	13	13,5	67	69,8	16	16,7
4) здатність регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань	27	28,1	56	58,3	13	13,6
Середня зважена	27	28,1	56	58,3	13	13,6

Узагальнені результати вивчення показників сформованості мотиваційно-вольового компоненту виконавської майстерності китайських студентів представлено у таблиці 3.2. Як видно з таблиці, серед більшості китайських студентів переважає середній (58,3%) та низький (28,1%) рівні сформованості мотиваційно-вольового компоненту виконавської майстерності. Тому, на наш погляд, необхідною є робота у напрямку підвищення мотивації до майбутньої професії через усвідомлення її значимості, важливості та особливостей.

У межах **другого напрямку** вивчалася сформованість когнітивно-ціннісного компоненту виконавської майстерності за такими показниками: наявність у китайських студентів системних знань: культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських; глибокого розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості; стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення; високої виконавської культури та тонкого художнього смаку; здатності до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача; систематичного пошуку нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності. Для отримання цих характеристик було використано такі взаємодоповнюючі методи: спостереження за навчальною та концертною діяльністю студентів музично-педагогічних факультетів, анкетування студентів, анкетування викладачів з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу, обговорення після виступу на екзамені та письмове опитування членів екзаменаційної комісії.

Анкету для студентів (див. Дод. В) було складено з метою з’ясування змісту, наповнення й результативності професійно-пізнавальної діяльності студентів у якісному та кількісному аспектах. Анкетування студентів показало, що вони мало читають спеціальної мистецької чи фахово спрямованої літератури. Тих, хто цікавиться такою літературою, виявилося 10%. Серед прочитаних останнім часом книг з культурології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, методики та професійного виконавства студенти називали такі: Т.Гриценко Культурологія;

О.Левицький Культурологія. Теорія та історія культури; Л.Левчук Естетика; О.Гейштор Слов'янська міфологія; О.Сердюк Український рік. Історія, традиції, обряди; В.Лазарєв Портрет у мистецтві 17 століття; Ф.Барб-Ґалль. Як розмовляти з дітьми про мистецтво ХХ століття; І.Кулка Психологія мистецтва; С.Ходж Головне в історії мистецтв. Ключові роботи, теми, напрямки, техніки; Е.Мейсон Історія західного мистецтва. Від наскельних малюнків до поп-арту; Г.Владимирська Мистецтво розуміти мистецтво; О.Ростовський Теорія і методика музичної освіти; Г.Падалка Педагогіка мистецтва; О.Рудницька Педагогіка: загальна та мистецька; В.Шульгіна Українська музична педагогіка; О.Щолокова Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії і практики; Н.Гуральник Науково-методична школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти й виховання.

На запитання «Що нового та цікавого дізналися?», ми отримали такі відповіді: «про особливості культурологічної думки в Україні», «культуру Київської Русі», «про різні естетичні погляди й теорії», «естетичні перетворення у мистецтві», «міфи слов’янських народів», «стародавню історію, традиції та звичаї українців», «про творчість портретистів XVII століття», «про можливість вчити дитину сучасному мистецтву й отримувати знання самому», «про те, як втілити мрію про ідеальний родинний вечір, коли діти й батьки не сидять, зігнувшись над девайсами, а розмовляють, сперечаються і думають разом про прекрасне у мистецтві», «механізми сприйняття творів різних видів мистецтва та механізми їхнього впливу на людину», «видатні витвори світового мистецтва, різні мистецькі напрямки й техніки», «про мистецтво західних країн з найдавніших часів до наших днів», «провідні педагогічні ідеї українських музикантів-педагогів», «специфіку викладання різних видів мистецтв», «особливості української музичної педагогіки та методики фортепіанного навчання».

Ще більше дізнатися студентам хотілося б про історію створення мистецьких творів, про спільні риси стилю митців й національні його відмінності, побувати у музеях і галереях різних країн й на власні очі побачити шедеври, фото яких вони спостерігали у книжках. Питання, які виникли під час чи опісля прочитання

останніх книг з культурології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, методики та професійного виконавства, не зміг пригадати ніхто.

З фахових дисциплін студентів найбільше зацікавили книги А.Буасьє «Уроки Ліста», Я.Мільштейна Поради Шопена піаністам, Н.Мозгальової «Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики», В.Сраджева «Закономірності управління моторикою піаніста», Г.Руденко «Художня майстерність музиканта-виконавця».

Наведемо декілька прикладів відповідей на запитання «Про які нові виконавські прийоми Ви дізналися зі спеціальної літератури?». Лі Хуань відзначила, що раніше не знала про те, що Й.Бах, бажаючи досягти наспівного звучання, грав за допомогою легких, дрібних, ледь помітних рухів пальців, при цьому кисть руки навіть у найважчих місцях зберігала закруглену форму, пальці майже не піднімалися над клавішами і якщо один з них був зайнятий, то інший перебував у спокійному положенні. Чень Жуя здивувало, що І.Гофман для розтягування відстані між пальцями рекомендував занурити перед грою руки на кілька хвилин у нагріту воду і в той час, поки вони ще у воді, розтягувати однією рукою пальці іншої. Для Цзю Лань новою видалася порада О.Богачової, яка стверджує, що для укріплення пальців корисні заняття важкою рукою на legatissimo, коли вага руки переноситься з одного пальця на інший і кожен палець заздалегідь «готується» на клавіші, щоб у потрібний момент натиснути її. Цуй Цзіліня зацікавила думка Ф.Шопена щодо застосування прийомів педалізації: від музичної ідеї (як повинно звучати) до педальної ідеї (вид і тривалість педалі), від неї – до конкретної педалізації (яку педаль і як брати, з якими нюансами і т.п.). Лань Сінцзюнь зазначила, що нещодавно зі спеціальної літератури дізналася, що Г.Коган рекомендував брати акорд рукою, що летить зверху вниз не прямовисно, а трохи збоку, в напрямку від п'ятого пальця до першого (рідше, навпаки), із вільно зближеними пальцями, що розкриваються і міцно стають на свої місця лише у сам момент зіткнення з клавіатурою.

Серед відомих виконавців, яких хотілося б наслідувати, студенти називали С.Ріхтера, І.Гофмана, С.Рахманінова, Е.Гілельса, В.Горовиця, А.Рубінштейна, М.Аргерих, В.Кліберна, Ланг Ланга, С.Х’ю, С.Озборна, А.Х’юїтта, І.Погорелича.

У відповідь на запитання «Концерт якого піаніста Ви відвідали останнім часом?» студенти вказали прізвища переважно українських виконавців: А.Баришевського, Р.Лопатинського, Д.Жданова, Г.Федорової, В.Холоденко, Ю.Кота, Л.Деордієвої, Л.Марцевич, І.Порошиної, Ван Юйцзя, Юнді Лі. Це говорить про те, що під час навчання в Україні вони достатньо часто відвідують концерти українських виконавців і їм це цікаво. На запитання, «Що корисного з професійної точки зору Ви змогли для себе взяти з концертного виступу цього виконавця?, студенти відзначали: з виконання Л.Марцевич можна перейняти «вміння побудувати велику форму і затримати увагу на підтексті музичного твору», «вміння вибудувати глибоку концепцію»; з виступу Ю.Кота – «романтичну піднесеність», «благородство звуку»; з концерту А.Баришевського – «індивідуальний почерк», «вишуканість»; з інтерпретацій Ван Юйцзя – «феєричність»; з виконання І.Порошиної – «вміння гармонійно поєднувати художню зрілість інтерпретацій з технічною досконалістю»; з виступу Р.Лопатинського – «бездоганність смаку», «творче натхнення»; з концерту Д.Жданової – «особливий філософський підхід до виконуваного репертуару».

У запису останнім часом студенти прослуховували виступи таких виконавців: Ланг Ланга, Ван Юйцзя, С.Рахманінова, Є.Кісіна, Д.Мацуєва, М.Аргеріх, В.Ашкеназі, В.Горовця, Г.Гульда. На прохання проаналізувати виступи двох піаністів (того, хто сподобався найбільше, й того, хто сподобався найменше) і відповісти: чи вдалося їм відтворити у власному виконанні стильові, жанрові, ладові, гармонічні та формоутворюючі особливості музичних творів – відгукнулося усього 12% респондентів. Ці студенти логічно вибудували свою відповідь й вміло аргументували, чому саме надають перевагу тому, чи іншому виконавцю, а також правильно вказали виконавські засоби, які використовували ці піаністи для втілення вищезазначених особливостей музичних творів.

У відповідях на запитання «На Ваш погляд, кому з цих піаністів притаманні висока виконавська культура і тонкий художній смак?» студенти назвали всіх вищезгаданих виконавців. Наведемо статистику та деякі приклади відповідей: 15% респондентів вважають, що висока виконавська культура і тонкий художній смак

притаманні Ланг Лангу, бо він «передає найтонші емоції», «його техніка слугує поетичності»; 13% – що Ван Юйцзя, бо «її інтерпретації вражають ясністю та деталізацією», «мрійливість мелодичних ліній, делікатність», «поетична грація та особлива увага до внутрішніх деталей музики»; 20% – С.Рахманінову, бо «він вміє дуже органічно поєднувати чіткий пружний ритм зі співучістю, вокальністю», «кожну фразу він виліплює як скульптуру», «його регістровка багата й різноманітна», «декоративність уживається разом із підкресленим ораторським пафосом», «його виконання експресивне та чуттєве»; 11% – Є.Кісіну, бо, «його виконання бездоганне», «його виконавський стиль благородний та вишуканий»; 7% – Д.Мацуєву, бо «він має певну свободу у трактовках, однак його інтерпретації є дуже переконливими»; 19% – М.Аргеріх, бо «їй притаманні швидкість, точність, вивіреність звуку», «вражає міць, темперамент, легкість, свобода та інтимність у її виконанні»; 6% – В.Ашкеназі, бо «він має вибухову імпульсивність, рельєфність і випуклість фразування», «гостре відчуття звукового колориту», «вміння підтримувати динаміку розвитку, рух думки», «вільне володіння різноманітною і красивою палітрою фортепіанних звучань», «фортепіанна фактура у його виконанні виключно щільна, насичена, але в той же час слух вловлює найменші нюанси»; 4% – В.Горовцю, бо «в його грі є здоровий глузд, серце й техніка», «він впевнений в собі, вміє підпорядкувати звуку свого рояля будь-який зал і будь-який оркестр», «феєричний віртуоз»; 5% – Г.Гульду, бо «він за допомогою своєї ні з ким не зрівняної артикуляції міг повно висвітлити архітектоніку виконуваного твору», «десятки годин витрачав у студії, щоб досягти досконалості виконуваного твору». Як бачимо з пояснень, студенти, що дали відповідь на це запитання, здатні адекватно оцінювати виконавців й обґрунтовувати власні оцінки.

Далі потрібно було дати характеристику виконанню музичного твору піаністом, яке сподобалося найбільше, з культурологічної, мистецтвознавчої, музично-педагогічної, методичної та професійно-виконавської точок зору. На жаль, це запитання для більшості студентів виявилося занадто складним. На нього змогли відповісти лише 3% опитаних. На нашу думку, це говорить не про відсутність різногалузевих знань, а про відсутність досвіду та навичок їхнього використання у

такого роду професійно-аналітичних завданнях.

Наступним було запитання «Які засоби самовираження використовували представники інших видів мистецтв, що жили в епоху композитора цього твору?» Наведемо декілька прикладів відповідей. Студент Лі Юань: найбільше сподобалося виконання М.Аргеріх Концерту №1, мі-бемоль мажор Ф.Ліста, який жив у епоху романтизму; художники-романтики надавали композиції підвищену динаміку, об'єднуючи форми бурхливим рухом і вдаючись до різких об'ємно-просторових ефектів; використовували яскравий насичений колорит, заснований на контрастах світла і тіні, теплих і холодних тонів, що виблискують, і легку, нерідко узагальнену манеру письма; у акторів – пафос, пристрасність викриття, вірність ідеалу, бурхлива емоційність, яскрава драматична експресія мистецтва, стрімкий жест. Студенка Хунь Суй: найбільше сподобалося виконання В.Горовцем Сонати сі-бемоль мажор В.Моцарта, який жив у епоху просвітництва; у художників-просвітян підкреслена лаконічність, аскетизм мальовничих засобів і, разом з тим, велич задуму, сценічна урочистість образного ладу, барельєфність у побудові композиції, переважання об'ємної світлотіні над кольором; в архітектурі – парадоксальність, фривольність, насолода життям, прагнення до екзотики, і витонченість, винахідливість, високу художню культуру. З відповідей видно, що студенти досить непогано орієнтуються у засобах самовираження інших видів мистецтва. Однак, таких дуже мало – 2,5%.

На прохання назвати мистецькі твори та їхніх авторів, від яких студенти отримують художньо-естетичну насолоду, були зазначені: С.Далі «Постійність пам’яті», К.Моне «Водяні лілії», С.Ботічеллі «Народження Венери», Б.Мікеланджело «Давид», П.Брейгель «Вавілонська башта», І.Айвазовський «Дев’ятий вал», М.Врубель Демон, що сидить», Е.Мане «Бар у «Фолі-Бержер», В. ван Гог «Зіркова ніч», М.Врубель «Царівна-лебідь», Е.Дега «Блакитні танцівниці», І.Шишкін, К.Савицький «Ранок у сосновому лісі», А.Джакометті «Крокуюча людина», «Ніка Самофракійська» невідомого давньогрецького автора.

Отже, анкетування студентів дозволило нам отримати уявлення про зміст, наповнення й результативність професійно-пізнавальної діяльності студентів у якісному та кількісному аспектах. Задля поглиблення нашого уявлення про

сформованість когнітивно-ціннісного компоненту у рамках другого напрямку констатувального дослідження ми також провели анкетування викладачів з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу.

Перше запитання анкети для викладачів (див. Дод. Г) містило прохання оцінити за 10-тибальною шкалою наявність у їхнього китайського студента системних знань. За оцінками викладачів виявилось, що лише 7% китайських студентів, які в них навчаються гри на фортепіано, мають культорологічні знання й 14% – мистецтвознавчі. Музично-педагогічні й професійно-виконавські знання педагоги виявили у більшої кількості своїх студентів: їх 34%. А от методичні знання, на думку педагогів, мають 25% їхніх студентів. Глибоко розуміють природу виконавської діяльності та музично-художньої творчості, а також стильові, жанрові, ладові, гармонічні, формоутворюючі особливості музичних творів, які здатні відтворювати – 12% студентів. За свідченням викладачів високу виконавську культуру, тонкий художній смак, здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача мають 7% студентів. До систематичного пошуку нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності вдаються 18% студентів. Маємо відзначити, що результати анкетування студентів та їхніх викладачів хоча й дали можливість отримати інформацію з різних джерел за своїми кількісними характеристиками майже не розходилися.

У продовження діагностики когнітивно-ціннісного компоненту ми застосували також обговорення викладачами виступу студента на екзамені та письмове опитування членів екзаменаційної комісії. За допомогою обговорення та письмового опитування ми намагались з’ясувати:

1. Чи виявив студент у власному виконанні глибоке розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості?
2. Чи продемонстрував студент у своїй грі глибоке знання стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів?
3. Чи вдалося ці знання втілити у власній інтерпретації?
4. Чи має студент високу виконавську культуру та тонкий художній смак?

5. Чи вдалося студенту у виконанні переконливо транслювати власну естетичну позицію та створити діалог із ціннісною свідомістю слухача?

Ступінь вияву кожного з п’яти показників оцінювався у балах від одного до десяти, де 1 – найнижчий бал, а 10 – найвищий. Обробка результатів виявила, що максимальну оцінку від всіх викладачів та членів екзаменаційної комісії отримали лише 3% китайських студентів. 64% студентів за п’ятьма показниками набрали від 25 до 30 балів, а решта – 33% – отримали від 14 до 18 балів. Маємо відзначити, що результати обговорення виступу студента на екзамені та письмового опитування викладачів показали більш низький рівень розвитку когнітивно-ціннісного компоненту порівняно із результатами анкетування викладачів з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу. На нашу думку, більшість студентів, що приймали участь у експерименті, мають слабку стресостійкість, тому під час екзамену не можуть повною мірою виявити усі свої когнітивно-ціннісні надбання. Ще однією причиною розбіжності результатів діагностування вищезазначеними методами є висока суб’єктивність судження частини викладачів як наслідок їхньої великої прихильності до своїх студентів.

Діагностування за критерієм широкої компетентності у галузі мистецтва та сформованості художньо-естетичних ідеалів за допомогою таких взаємодоповнюючих методів як спостереження за навчальною та концертною діяльністю студентів музично-педагогічних факультетів, анкетування студентів, анкетування викладачів з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу, обговорення після виступу на екзамені та письмове опитування членів екзаменаційної комісії потребувало узагальнення отриманих даних. Узагальнені результати вивчення показників сформованості когнітивно-ціннісного компоненту виконавської майстерності представлено у таблиці 3.3.

Як видно з таблиці, більшість китайських студентів мають переважно середній (56,1%) та низький (30,9%) рівні сформованості когнітивно-ціннісного компоненту виконавської майстерності. Тому, на наш погляд, необхідним є стимулювання потреби й допомога студентам: у збагаченні різногалузевими культурно-мистецькими, музично-методичними і професійно-виконавськими знаннями; у

розвитку високої виконавської культури та тонкого художнього смаку; у формуванні здатності до систематичного пошуку нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості виконавської майстерності за критерієм широкої компетентності у галузі мистецтва та сформованості художньо-естетичних ідеалів

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
1) наявність системних знань: культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських;	33	34,4	51	53,1	12	12,5
2) глибоке розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості; стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення;	28	29,2	56	58,3	12	12,5
3) висока виконавська культура та тонкий художній смак;	24	25	56	58,3	16	16,7
4) здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача;	37	38,5	48	50	11	11,5
5) систематичний пошук нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності.	36	37,5	48	50	12	12,5
Середня зважена	30	31,2	54	56,3	12	12,5

У межах **третього напрямку** вивчалася сформованість творчо-діяльнісного компоненту виконавської майстерності за такими показниками: наявність у китайських студентів арсеналу різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, здатності до доцільного їх застосування, модифікації, розвитку та створення якісно нових в процесі актуалізації; сукупності музично-творчих та професійно важливих якостей (емпатії, рефлексії, музикальності, артистизму, надійності у концертному виступі, самостійності, творчої активності, ініціативності); вміння застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності;

здатності до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією; здатності до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації. Для отримання цих характеристик було використано такі взаємодоповнюючі методи: завдання на самостійне обрання та вивчення студентами п'яти різнохарактерних фортепіанних творів з передбачених програмою з музичного мистецтва для прослуховування учнями 1-4-их класів ЗОШ; експертне оцінювання на модулі самостійно обраних та вивчених студентами п'яти різнохарактерних фортепіанних творів; педагогічне спостереження за виконанням завдання на самостійне обрання й вивчення творів студентами та оцінювання викладачами з основного музичного інструменту розвиненості їхньої самостійності й ініціативності за методикою О.Висоцького «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей», а також розвиненості їхньої творчої активності; опитування студентів за методикою І.Юсупова «Діагностика рівня емпатії»; тестування за методикою А.Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності.

Студенти отримали завдання самостійно обрати й самостійно вивчити на модуль п'ять різнохарактерних фортепіанних творів, які передбачені програмою з музичного мистецтва [415] для прослуховування учнями 1-4-их класів загальноосвітньої школи (див. Дод. Д). Викладачі з основного музичного інструменту повинні були лише спостерігати за процесом вивчення самостійно обраних творів, але не втручатися у нього і ніяким чином не впливати. Для оцінювання виконання цього завдання була створена експертна комісія з провідних викладачів-піаністів ЗВО. Вони виставляли свої оцінки після прослуховування виступу студентів на відкритому для відвідування модулі.

Аналіз експертних оцінок показав, що студенти, які добре володіють арсеналом різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, обирали для вивчення достатньо складні твори. Наприклад, «Елегію» М.Лисенка, «Рондо в турецькому стилі» В.Моцарта, Мазурку №5 Ф.Шопена, «У печері гірського короля» з сюїти «Пер Гюнт» Е.Гріга, «Весільний

день у Трольхаугені» Е.Гріга, «Діда Мороза» Р.Шумана, «Танець феї Драже» з балету «Лускунчик» П.Чайковського, «Бабу Ягу» П.Чайковського, «Колискову» з опери «Поргі та Бесс» Дж.Гершвіна. Таких студентів виявилося 21%. З'ясувалося, що це випускники українських музичних училищ. Експерти відзначили, що ці студенти зуміли доцільно застосувати увесь свій виконавський арсенал у вивченні та демонстрації обраних творів. Однак, студентів, які здатні до модифікації освоєних виконавських засобів, їхнього розвитку та створення якісно нових у процесі актуалізації, виявилося зовсім небагато – усього 5%. І це природньо, адже творчий щабель у реалізації набутого у виконавстві стає доступним лише найталановитішим і за умови цілеспрямованої праці. На думку експертів, творчо взаємодіяти зі слухацькою аудиторією вдалося 13% студентів. Вони змогли глибоко осягнути художньо-образний зміст музичних творів та емоційно яскраво, виразно, артистично, творчо й технічно досконало втілити авторський задум у реальному звучанні. Створити власну виконавську концепцію та переконливу особистісну інтерпретацію, згідно з оцінками експертів, вдалося 9% виступаючих.

Надійність у концертному виступі виявило 54% студентів. З них 48% грали музикально і 37% артистично. Решта виступаючих (46%) – плутали текст, слабко виявляли емоції, погано переключались з твору на твір. За свідченням викладачів з основного музичного інструменту, які лише спостерігали за процесом вивчення самостійно обраних творів, з цих 46% невдало зігравших студентів 15% могли б виявити себе набагато краще й отримати високі оцінки від експертів, якби надмірно не хвилювалися. Отже, їм варто частіше грати у концертах, а також застосовувати інші способи тренування своєї виконавської надійності. Адже майбутнім педагогам-музикантам вкрай важливо вміти доносити до школярів красу музичного мистецтва.

Загалом, експерти відзначили, що результати самостійного обрання та вивчення творів передбачених програмою з музичного мистецтва для прослуховування учнями 1-4 класів загальноосвітньої школи, свідчать про те, що 42% студентів спроможні застосувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності, а решті – ще потрібно дуже плідно попрацювати у цьому напрямку.

Як ми зазначали вище, за виконанням завдання на самостійне обрання та вивчення студентами п’яти різнохарактерних музичних творів спостерігали їхні викладачі з основного музичного інструменту. За результатами педагогічного спостереження вони повинні були дати оцінку розвиненості самостійності, ініціативності та творчої активності своїх студентів як професійно важливих якостей. В оцінці результатів спостереження використовувались ознаки самостійності й ініціативності, які були виокремлені О.Висоцьким [416]. На думку О.Висоцького, самостійність та ініціативність відображають активуючу функцію волі, найбільш яскраво виявляються у діях і вчинках суб’єктів, є зручними для спостереження, виявляються у будь-якому виді діяльності та є характерними для всіх видів діяльності (навчання, праці, спорту, громадської роботи).

Ознаки самостійності:

- виконання суб'єктом посильної діяльності без допомоги та постійного контролю зі сторони (без нагадувань і підказок виконати навчальне, трудове завдання і т.п.);
- вміння самому знайти собі заняття й організувати свою діяльність (приступити до підготовки домашніх завдань, обслужити себе, знайти спосіб відпочити і т.п.);
- вміння відстояти свою думку, не виявляючи при цьому впертості, якщо не правий;
- вміння дотримуватися виробленої звички самостійної поведінки у нових умовах діяльності.

Ознаки ініціативності:

- вияв суб'єктом творчості, вигадки, раціоналізації;
- участь у здійсненні розумного нововведення, хорошої нової справи, започаткованої іншими;
- активна підтримка колективу в реалізації намічених планів;
- прагнення виявити ініціативу в незвичній обстановці.

Оцінка сили вияву самостійності та ініціативності проводилась за п’ятибальною системою: 5 – якість дуже сильно розвинена, 4 – сильно розвинена, 3 – слабко розвинена, 2 – дуже слабко розвинена, 1 – якість не властива даному суб’єкту. Загальна оцінка кожної якості визначалась як середньоарифметичне, що було отримане від ділення суми оцінок певної якості на кількість оцінюючих. Якщо середньоарифметичне дорівнювало чотирьом і вище, то ми вважали, що досліджувана якість виявляється сильно, в інших випадках вважали, що якість виражена слабко. У такий спосіб визначали силу кожної з досліджуваних якостей за обраними для цього етапу показниками.

Оцінка стійкості самостійності й ініціативності проводилась за частотою вияву ознак кожної якості. Якість вважалася більш-менш стійкою, якщо одна з її ознак виявлялася у суб’єкта спостереження у навчально-виконавській діяльності в середньому три і більше разів на тиждень, або, якщо дві ознаки й більше виявлялися у середньому не менше двох разів на тиждень за час спостереження за суб’єктом. При більш рідкісному вияві ознак досліджувана якість вважалась нестійкою.

В оцінці самостійності та ініціативності ми спирались на твердження О.Висоцького: якщо якась з цих якостей виявляється тільки в одному виді діяльності (навчанні, праці, спорті, громадській роботі), де має певну силу і стійкість, то це результат впливу мотиву, інтересу до певної діяльності, якщо у двох і більше випадках – то вона, ймовірно, є якістю особистості.

Обробка даних здійснювалася за такою формулою:

$$Y = X/Z$$

Де Y – загальна оцінка кожної якості;

X – сума оцінок певної якості;

Z – кількість оцінюючих

Аналіз результатів оцінки розвиненості самостійності й ініціативності показав, що самостійність розвинена дуже сильно у 9% студентів, сильно – у 38%, слабко – у 21%, дуже слабко – 32%. Студентів, у яких повністю відсутня самостійність виявлено не було. Дуже сильно розвинена ініціативність притаманна 6% студентів, сильно –24%, слабко – 40%, дуже слабко – 25%. У 5% студентів

ініціативність відсутня повністю. Стійку самостійність виявили 27% респондентів, стійку ініціативність – 19%. Отже, маємо відзначити, що самостійність та ініціативність, які є відображенням активуючої функції волі, розвинені недостатньо, хоча для майбутніх педагогів-музикантів ці якості є професійно важливими.

На думку викладачів з основного музичного інструменту, у виконанні завдання на самостійне обрання та вивчення студентами п’яти різнохарактерних музичних творів творчу активність продемонстрували 8% студентів. Творчий характер їхньої активності виявився у прагненні самовиразитись у грі на фортепіано, у створенні власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації, у модифікації освоєних виконавських засобів, їхньому розвитку та створенні якісно нових у процесі актуалізації, у самомобілізації всіх сутнісних сил та самодіяльності (за В.Холоденко) [417, 418] під час виконання завдання.

У рамках третього напрямку ми вивчали також розвиненість таких професійно-важливих для майбутніх педагогів-музикантів якостей як емпатія та рефлексія, Розвиненість емпатії досліджувалась за допомогою методики І.Юсупова «Діагностика рівня емпатії» [419]. Для виявлення рівня емпатійних тенденцій студентам було запропоновано визначити якою мірою вони згідні або не згідні з 36 твердженнями опитувальника (див. Дод. Ж.1), використовуючи у своєму опитувальному листі (див. Дод. Ж.2) 6 варіантів відповідей: «не знаю», «ніколи чи ні», «іноді», «часто», «майже завжди», «завжди або так». Відповіді оцінювалися наступним чином: «не знаю» – 0 балів, «ні, ніколи» – 1, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5 балів.

Обробка результатів дослідження починалася з визначення достовірності даних. З цією метою ми підрахували кількість однакових відповідей на твердження опитувальника із певними номерами:

- «не знаю»: 2, 4, 16, 18, 33;
- «завжди або так»: 2, 7, 11, 13, 16. 18, 23.

Потім з’ясували:

- скільки разів відповідь «завжди або так» отримано на обидва твердження у наступних парах: 7 і 17, 10 і 18, 17 і 31, 22 і 35, 34 і 36;
- скільки разів відповідь «завжди або так» отримано на одне з тверджень;
- скільки разів відповідь «ніколи або ні» отримано для іншого твердження у наступних парах: 3 і 36, 1 і 3, 17 і 28.

Після цього підсумували результати окремих підрахунків, враховуючи що:

- якщо загальна сума 5 або більше, то результат дослідження недостовірний;
- при сумі, що дорівнює 4, результат сумнівний;
- якщо ж сума не більше 3, результат дослідження може бути визнаний достовірним.

Виявивши достовірність отриманих результатів ми продовжили подальшу обробку даних з метою отримання кількісних показників емпатії та її рівня. Користуючись ключем-дешифратором ми отримали загальну характеристику емпатії.

Таблиця 3.4

Ключ-дешифратор

Шкала		№ твердження
№	Назва	
1.	Емпатія з батьками	10, 13, 16
2.	Емпатія з тваринами	19, 22, 25
3.	Емпатія з літніми людьми	2, 5, 8
4.	Емпатія з дітьми	26, 29, 35
5.	Емпатія з героями художніх творів	9, 12, 15
6.	Емпатія з незнайомими або малознайомими людьми	21, 24, 27

За допомогою таблиці рівнів емпатії на підставі отриманих бальних оцінок ми діагностували рівень емпатії за кожною складовою і в цілому.

Аналіз результатів дослідження розвиненості емпатії показав, що дуже високий рівень емпатійності (від 82 до 90 балів) мають 4% студентів, високий рівень (від 63 до 81 балу) – 7%, середній рівень (від 37 до 62 балів) – 51%, низький рівень

(від 12 до 36 балів) – 23%, дуже низький рівень (11 балів і менше) – 15%. Отже, отримані результати засвідчили необхідність проведення спеціальної роботи із розвитку здатності до емпатії у китайських студентів музично-педагогічних факультетів ЗВО України.

Таблиця 3.5

Рівні емпатії

Рівень	Кількість балів	
	за шкалами	в цілому
Дуже високий	15	82-90
Високий	13-14	63-81
Середній	5-12	37-62
Низький	2-4	12-36
Дуже низький	0-1	5-11

Розвиненість рефлексії майбутніх педагогів-музикантів досліджувалась за допомогою методики А.Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» [420]. Для вивчення рівня розвиненості рефлексивності студентам було запропоновано відповісти на твердження тесту-опитувальника (див. Дод. З.1), проставивши у бланку відповідей (див. Дод. З.2) навпроти номера питання цифру, що відповідає обраному ними варіанту: абсолютно невірно – 1; невірно – 2; скоріше так – 3; не знаю – 4; скоріше вірно – 5; вірно – 6; абсолютно вірно – 7.

Обробляючи результати, ми враховували, що з 27 тверджень тесту-опитувальника 15 є прямими (це №: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), а решта 12 – зворотними. Тому спочатку бали за шкалами 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 ми інверсували: 1 = 7, 2 = 6, 3 = 5, 4 = 4, 5 = 3, 6 = 2, 7 = 1. Потім – підсумували бали за відповіді на прямі питання та додали до них суму інверсованих. Надалі отримані бали ми перевели у стени і здійснили інтерпретацію результатів.

Таблиця 3.6

Ключ до тесту-опитувальника

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Тестові бали	80 і нижче	81 - 100	101 - 107	108 - 113	114 - 122	123 - 130	131 - 139	140 - 147	148 - 156	157 - 171	172 і вище

При інтерпретації результатів ми диференціювали отримані дані за трьома основними категоріями. Так, результати у 7 стенів і більше свідчили про високу розвиненість рефлексивності – її було виявлено у 15% студентів. Показники у діапазоні від 4-х до 7-ми стенів слугували індикаторами середнього рівня розвиненості рефлексивності (діагностовано у 56%). Отримання менше 4-х стенів засвідчувало наявність низького рівня розвитку рефлексивності – такий результат мали 29% студентів. Отже, перебування великої кількості студентів на низькому та середньому рівнях виявило потребу у застосуванні спеціальних методів для підвищення рівня їхньої здатності до рефлексії.

Діагностування за критерієм володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності за допомогою таких взаємодоповнюючих методів як: експертне оцінювання самостійно обраних та вивчених студентами п’яти різнохарактерних фортепіанних творів, які передбачені програмою з музичного мистецтва для прослуховування учнями 1-4-их класів загальноосвітньої школи; педагогічне спостереження за виконанням завдання на самостійне обрання й вивчення творів студентами та оцінювання викладачами з основного музичного інструменту розвиненості їхньої самостійності й ініціативності за методикою О.Висоцького «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей», а також розвиненості їхньої творчої активності; опитування студентів за методикою І.Юсупова «Діагностика рівня емпатії»; тестування за методикою А.Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» – потребувало узагальнення отриманих даних. Узагальнені результати вивчення показників сформованості творчо-діяльнісного компоненту виконавської майстерності представлено у таблиці 3.7.

Як видно з таблиці, серед більшості китайських студентів переважає середній (61,2%) та низький (24,1%) рівні сформованості творчо-діяльнісного компоненту виконавської майстерності. Отже, на нашу думку, питання про озброєння майбутніх

педагогів-музикантів технологією музично-творчої виконавської діяльності постало нагально.

Таблиця 3.7

Рівні сформованості виконавської майстерності за критерієм володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
1) арсенал різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, доцільне їх застосування, модифікація, розвиток та створення якісно нових в процесі актуалізації;	19	19,8	64	66,7	13	13,5
2) сукупність музично-творчих та професійно важливих якостей (емпатії, рефлексії, музикальності, артистизму, надійності у концертному виступі, самостійності, творчої активності, ініціативності);	32	33,3	48	50	16	16,7
3) вміння застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності;	27	28,1	55	53,3	14	14,6
4) здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією;	16	16,7	67	69,8	13	13,5
5) здатність до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації.	21	21,9	61	63,5	14	14,6
Середня зважена	23	23,9	59	61,5	14	14,6

Зібрані під час констатувального дослідження матеріали дозволили виокремити та охарактеризувати три рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю: низький, середній, високий.

Низький рівень (27,7%) сформованості виконавської майстерності притаманний студентам, в яких відсутня потреба у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності, а інтерес до

спілкування зі слухацькою аудиторією не сформований. Вони не зацікавлені у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності й не здатні регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань. Студенти цього рівня мають мізерні й безсистемні знання з культурології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, методики та виконавства. Вони погано розуміють природу виконавської діяльності, музично-художньої творчості, стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів й не здатні до їхнього відтворення. У цієї групи студентів відсутня виконавська культура й не розвинений художній смак. Вони не здатні до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції, створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача, систематичного пошуку нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності. Ці студенти мають дуже малий арсенал різних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, не вміють їх доцільно застосовувати, не здатні модифікувати, розвивати та створювати якісно нові у процесі актуалізації. Такі музично-творчі й професійно важливі якості як емпатія, рефлексія, музикальність, артистизм, надійність у концертному виступі, самостійність, творча активність, ініціативність – в них розвинені мало, виявляються зрідка й ситуативно. Студенти, що перебувають на низькому рівні, не вміють застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності та не здатні до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією. Вони не спроможні осягнути художньо-образний зміст музичного твору, емоційно яскраво, виразно, артистично, творчо й технічно досконало втілити авторський задум у реальне звучання, створити власну виконавську концепцію та переконливу особистісну інтерпретацію.

Середній рівень сформованості виконавської майстерності охоплює 58,5% майбутніх педагогів-музикантів. Ця група студентів виявляє неабиякий інтерес до спілкування зі слухацькою аудиторією, має потребу в самовираженні у процесі виконавської діяльності, однак у набутті виконавської майстерності не виявляє систематичності й особливої сумлінності. Студенти цього рівня зацікавлені у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності й

здатні регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань. Вони володіють достатнім для професійної діяльності багажем знань з культурології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, методики та виконавства. Студенти, що знаходяться на середньому рівні, розуміють природу виконавської діяльності, музично-художньої творчості, стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів, але не завжди здатні до їхнього відтворення. Вони мають непогано розвинену виконавську культуру й художній смак. Цій групі студентів притаманна здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача, але виявляється вона епізодично. Вони здатні до пошуку нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності, однак роблять це несистематично. Ці студенти володіють певним арсеналом засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, вміють їх доцільно застосовувати, але не дуже здатні їх модифікувати, розвивати та створювати якісно нові у процесі актуалізації. У студентів середнього рівня музично-творчі й професійно важливі якості – емпатія, рефлексія, музикальність, артистизм, надійність у концертному виступі, самостійність, творча активність, ініціативність – розвинені різною мірою й виявляються не завжди. Студенти цієї групи вміють застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності, але творчо взаємодіяти зі слухацькою аудиторією здатні лише періодично. Вони спроможні осягнути художньо-образний зміст музичного твору, однак не кожного разу в них виходить емоційно яскраво, виразно, артистично, творчо й технічно досконало втілити авторський задум у реальне звучання, створити власну виконавську концепцію та переконливу особистісну інтерпретацію.

Високий рівень сформованості виконавської майстерності властивий невеликій кількості майбутніх педагогів-музикантів – 13,8%. Для представників цієї групи характерними є: яскраво виражена потреба у самовираженні в процесі виконавської діяльності й набутті виконавської майстерності, а також сформований та стійкий інтерес до спілкування зі слухацькою аудиторією. Вони виявляють неабияку

зацікавленість у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності і дуже добре володіють здатністю регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань. Студенти цього рівня мають системні знання з культурології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, методики та виконавства. Вони прекрасно розуміють природу виконавської діяльності, музично-художньої творчості, стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів й здатні до їхнього відтворення. Студентам, що перебувають на високому рівні, притаманні висока виконавська культура і тонкий художній смак. Вони щоразу демонструють здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції, створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача, систематичного пошуку нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності. Ці студенти мають великий арсенал різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, вміють їх доцільно застосовувати, здатні модифікувати, розвивати та створювати якісно нові у процесі актуалізації. Такі музично-творчі й професійно важливі якості як емпатія, рефлексія, музикальність, артистизм, надійність у концертному виступі, самостійність, творча активність, ініціативність в них добре розвинені й виявляються постійно. Студенти, що знаходяться на цьому рівні, вміють застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності та творчо взаємодіяти зі слухацькою аудиторією. Вони здатні до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальне звучання. Їм завжди вдається створити власну виконавську концепцію та переконливу особистісну інтерпретацію.

По закінченні констатувального експерименту ми здійснили узагальнення отриманих діагностичних даних сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів. Узагальнені результати дослідження сформованості рівнів виконавської майстерності за трьома критеріями представлено у таблиці 3.8.

З таблиці видно, що більшість студентів (58,5%) мають середній рівень сформованості виконавської майстерності і лише 13,8% – високий. Такі результати вказують на недостатність існуючих і потребу у впровадженні нових більш ефективних педагогічних впливів на формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у ЗВО України. Це спонукало нас до розробки та застосування на практиці власної методики формування досліджуваного феномену, яку буде обґрунтовано у наступному підрозділі.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів за трьома критеріями

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення	27	28,1	56	58,3	13	13,6
Широка компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів	30	31,2	54	56,3	12	12,5
Володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності	23	23,9	59	61,5	14	14,6
Середня зважена	27	27,7	56	58,5	13	13,8

3.2. Методика формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання

Результати проведеного констатувального експерименту засвідчили, що актуальний (наявний) стан сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю не відповідає потребам сучасної школи у високопрофесійних фахівцях. З метою оптимізації формування виконавської майстерності студентів з КНР у процесі навчання гри на фортепіано нами була розроблена та впроваджена у практику українських педагогічних університетів (Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Криворізького державного педагогічного університету) спеціальна експериментальна методика, що передбачала перевірку теоретичних положень та власної ефективності.

Експериментальну методику було розроблено з урахуванням вікових особливостей студентської молоді. На думку Б.Анан'єва [421], яку поділяємо і ми, студентський вік (з 18-ти до 23-ьох років) є найсприятливішим для навчання та професійної підготовки. Це період масштабного розвитку моральності та естетичного відображення навколишньої дійсності, становлення й зміцнення рис характеру, формування власних поглядів і відносин, звичок та установок, особистісного й соціального самовизначення, оволодіння всією системою соціальних ролей дорослої людини: навчальних, цивільних, професійних, трудових, політичних та ін., визначення свого місця у світі дорослих людей, вияву альтруїстичних почуттів і повної самовіддачі.

У науковій літературі цей віковий період розглядається як центральний у перетворенні й становленні всієї системи ціннісних орієнтацій і мотивації. В студентському віці досягають максимуму свого розвитку не тільки фізичні, а й психічні властивості та процеси: сприймання, увага, пам'ять, мислення, мовлення, емоції та почуття. У зв'язку з професіоналізацією відбувається інтенсивне формування спеціальних здібностей, посилюються свідомі мотиви поведінки, помітно зміцнюються такі якості як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, вміння володіти собою. Збільшується рівень самосвідомості, що сприяє розвитку рівня вимогливості молодих людей до оточуючих й до самих себе: вони стають більш критичними та самокритичними, висувають більш високі вимоги до моральних рис дорослого й однолітка. Підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, обов'язку, любові, вірності тощо), розширюється діапазон громадсько-політичних інтересів та ступінь відповідальності.

Студентському віку притаманні: відстоювання права на незалежність, суперечливість внутрішнього світу, складнощі у пошуку власної самобутності та формуванні неповторної, творчої індивідуальності [422, с.50]. У цей період юнаки та дівчата реалізовують своє головне соціальне завдання – професійний вибір. Вступ до ВНЗ створює у молодої людини відчуття віри у власні можливості й визначає її подальше життя. Під час навчання у вищій школі студент повинен систематично

засвоювати й оволодівати новими знаннями, новими діями і новими способами навчальної діяльності, а також вміти самостійно здобувати знання. Однак, не всім це вдається однаково добре: через несформованість готовності до навчання, недостатню розвиненість здатності до довільності та свідомої регуляції власної поведінки у деяких студентів особливо на перших порах можуть виникати певні проблеми.

Зростання творчих, інтелектуальних та фізичних сил разом із розвитком зовнішньої привабливості стають для молодої людини джерелом ілюзії, що це зростання сил триватиме «вічно», що все краще життя попереду, що всього задуманого можна легко досягти. Із цим періодом пов’язаний початок «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії, а також формування близьких інтимних стосунків, створення власної сім'ї [423, с.68].

Маємо відзначити, що у студентський період формується «Я-концепція» та «Я-ідентичність»; зміцнюється мотиваційна сфера, переконання, професійна спрямованість; розвиваються здібності; удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси; підвищується відчуття обов’язку, розвивається відповідальність за власне життя; стабілізується самооцінка, рівень домагань особистості студента; на основі формування досвіду, стабілізації певних якостей, розвитку самосвідомості зростають загальна зрілість та стійкість особистості; підвищується роль самоуправління в процесі діяльності та поведінки; зміцнюється професійна самостійність та готовність до майбутньої практичної роботи. На думку багатьох сучасних дослідників, в житті людини студентський вік є унікальним [424, 425, 426, 427, 428].

Отже, експериментальна робота вибудовувалася з урахуванням вищевикладених вікових особливостей студентської молоді та на основі створеної нами моделі формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, що включала: мету, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, етапи, форми, методи, компоненти, критерії, рівні та очікуваний кінцевий результат. Проведення педагогічного ***експерименту базувалося на загальнодидактичних принципах***:

зв'язку теорії з практикою, науковості, системності, комплексності, послідовності та систематичності, доступності й свідомості навчального процесу.

До дослідження на його формувальному етапі було залучено 96 китайських студентів IV-V курсів (бакалаври й магістри) музично-педагогічних факультетів українських ЗВО: 48 учасників експерименту протягом 2016-2018н.р. займались за експериментальною методикою формування виконавської майстерності – вони склали експериментальну групу, решта (48 чоловік) – займались за традиційною методикою навчання гри на фортепіано і склали контрольну групу. Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів за трьома критеріями в ЕГ та КГ на початку формувального експерименту представлені у Таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів за трьома критеріями в ЕГ та КГ на початку формувального експерименту (у %)

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення	28	27,8	58,3	58,2	13,7	14
Широка компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів	30,9	31	56,1	56,1	13	12,9
Володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності	24,1	24,1	61,2	61	14,7	14,9
Середня зважена	27,7	27,6	58,5	58,4	13,8	14

Перебіг формувального експерименту був підпорядкований розв'язанню наступних завдань:

– розвинути в майбутніх педагогів-музикантів стійку спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення;
– допомогти набути широкої компетентності у галузі мистецтва та сформувати художньо-естетичні ідеали;
– активізувати процес оволодіння технологією музично-творчої виконавської діяльності.

На формувальному етапі педагогічного експерименту для формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання ми застосовували такі **методи**: проблемно-пошуковий, бесіди, демонстрації (відео), обговорення, самостійного вибору, самостійного вивчення, підготовки та проведення тематичного концерту, дискусії, гри «Музичний критик» (написання рецензій), вивчення досвіду провідних вчителів, підготовки повідомлення та виступу на конференції, заохочення, підтримки, допомоги, схвалення, визнання; проекту, мультимедійного пошуку, створення презентацій, слайдшоу, відеороликів, підготовки та проведення тематичних музичних зустрічей, доповіді на засіданні НСТ, «круглого столу», порівняння однакових творів у різних інтерпретаціях та різних творів однакового стилю чи жанру, групового та колективного обговорення, створення історико-культурного контексту, синхронічного та діахронічного аналізу, конкурсу заходів; прийоми самостимулювання (самопереконання, самонавіювання, самопідбадьорення) та самопримусу (самозасудження, самозаборони, самонаказу); ескізного вивчення музичних творів, опрацювання спеціально підібраної фахової літератури, проведення семінарів, директивної медитації, створення асоціативних паралелей з наявним досвідом, колективного аналізу, виконавської імпровізації життєвих ситуацій певного емоційного змісту, порівняння контрастних та зіставлення подібних за емоційним змістом творів, рольової гри «Я педагог», комплексного підходу до освоєння творів передбачених програмою (звернення до біографій композиторів, використання «методу Леймера-Гізекінга», пластичне інтонування, вербалізація змісту музичних творів, пошук споріднених за змістом творів образотворчого мистецтва й художньої літератури, вивчення виконавських еталонних зразків, запис власного виконання та його аналіз, створення власних творів ідентичного із вивченими змісту, їхнє порівняння зі створеними професійними композиторами та виконавцями), вправ на виховання душевної рівноваги, уявної аудиторії.

Формувальний експеримент відбувався у **три етапи** (*мотиваційно-організаційний, інформаційно-пізнавальний, самостійно-творчий*), які

забезпечували реалізацію мети й завдань дослідницької роботи. Слід відзначити, що межі всіх етапів є умовними, адже деякі етапи формувального експерименту розпочинались практично одночасно, а застосування певних методик відбувалось паралельно. Це зумовлено бажанням експериментатора забезпечити комплексний підхід, а також доцільне й ефективне використання формувальних методів у розвитку досліджуваного феномену.

На першому – *мотиваційно-організаційному етапі* формувального експерименту з метою розвитку в майбутніх педагогів-музикантів стійкої спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення ми застосовували такі методи: проблемно-пошуковий, бесіди, демонстрації (відео), обговорення, самостійного вибору, самостійного вивчення, підготовки та проведення тематичного концерту, дискусії, гри «Музичний критик» (написання рецензій), вивчення досвіду провідних вчителів, підготовки повідомлення та виступу на конференції, заохочення, підтримки, допомоги, схвалення, визнання. Використовувалися індивідуальні, групові та самостійні форми роботи. Мотиваційно-організаційний етап ґрунтувався на особистісно-орієнтаційному підході та наступних принципах: орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією та стимулювання музично-пізнавальної активності. Вирішення завдань цього етапу забезпечувалося педагогічними умовами – створення «ситуацій успіху» та застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації.

Мету першого етапу ми реалізовували через набуття позитивного досвіду виконавсько-педагогічної діяльності. На першому етапі у рамках проходження педагогічної практики студенти отримали завдання від методистів та викладачів з основного музичного інструменту підготувати тематичний концерт для школярів. Тематику та твори для концерту студенти мали обрати самостійно, зважаючи на вподобання дітей, їхні вікові особливості, навчальну тематику предмету «Музичне мистецтво». На уроках в школі студенти провели бесіду зі школярами й з’ясували: що би їм хотілося почути? які музичні теми їм цікаві? музику яких композиторів знають і люблять? Щира зацікавленість студентів інтересами школярів зближувала

їх та допомагала встановленню довірливих стосунків. З'ясувавши вподобання учнів, студенти на конференції з педагогічної практики здійснили обговорення результатів бесіди зі школярами та розподілилися на групи відповідно до обраної тематики концерту. Серед тем популярністю користувались: «Музика мого народу» (4-й клас), «Музика і мистецтво слова» (5-ий клас), «Музика народів світу» (5-ий клас) «Музика і візуальні образи» (6-й клас).

Далі відбулося обговорення у групах змістовного наповнення концерту: вибір творів учасниками концерту та розгляд пропозицій щодо його вербальної частини. Наприклад, у рамках теми «Музика народів світу» (5-ий клас) студенти відповідно до побажань учнів обрали:

1. Угорський танець №2 Й.Брамса;
2. Гопак з балету «Гаяне» А.Хачатуряна;
3. «Колискову» з опери «Поргі та Бесс» Д.Гершвіна;
4. Рондо в турецькому стилі В.Моцарта;
5. «Італійську польку» С.Рахманінова;
6. «Хабанеру» з опери Ж.Бізе «Кармен»;
7. Мазурку ля мінор Ф.Шопена.

Під час обговорення особлива увага зверталась на педагогічну доцільність змістовного наповнення. Після розподілу внеску кожного до спільної справи розпочалася підготовка до концерту: пошук необхідної інформації та розучування творів. У підготовці музичної частини концерту активну участь приймали викладачі з основного музичного інструменту. Вони всіляко підтримували, заохочували й допомагали студентам готуватися до концерту, підкреслюючи його важливість та педагогічне значення. Підготовлені концертні програми були представлені у стінах університету, так би мовити, «обіграні», після чого відбулося їх обговорення з методистами та викладачами з фортепіано, а також корекція щодо покращення орієнтації на дитячу аудиторію та творчу з нею взаємодію.

Після «обігрування» концертних програм в університеті, студенти провели тематичні концерти у школах: вони грали, розповідали, задавали школярам питання,

й відповідали на їхні. Панувала дружня невимушена атмосфера, тому спілкування вдалося. Школярі були задоволені студентами, а студенти школярами.

Виконання цього завдання пішло на користь і тим, і іншим: концерт готувався згідно із вподобаннями школярів й завдяки цьому вони могли відчути позитивні емоції від прослуховування улюблених творів у «живому» виконанні, ознайомитися з новими не менш цікавими, дізнатися цікаву інформацію в інтерактивній формі про твори, композиторів, що їх написали, стиль, епоху. Це допомагало формуванню позитивного ставлення до музичного мистецтва взагалі, до предмету зокрема та до студентів практикантів, які принесли задоволення школярам.

Уважне та захоплене сприйняття цікавого концерту, виявлення активності під час його вербальної частини, щира вдячність школярів за його проведення сприяли формуванню в студентів потреби у самовираженні в процесі виконавської діяльності, набутті виконавської майстерності, інтересу до спілкування зі слухацькою аудиторією. Слід також відзначити, що студенти отримали ще й офіційну подяку від адміністрації шкіл та вчителів за проведення цікавого виховного заходу.

Тематичні концерти було записано на відео й представлено на підсумкових конференціях з педагогічної практики. Перегляд відео викликав гостру зацікавленість, відбулися дискусії, на яких активно обговорювалась педагогічна доцільність змістовного наповнення концертів, гра студентів, інтерактивні бесіди, реакція дітей. Більшість учасників тематичних концертів отримали ще одну «порцію» схвальних відгуків вже у стінах університету. Для закріплення позитивного педагогічного впливу цього експериментального завдання на її учасників ми запропонували усим бажаючим гру «Музичний критик», сутність якої полягала у написанні рецензії на той тематичний концерт, який особливо сподобався. Підготовлені рецензії були розміщені: по-перше, на спеціальній дошці в стінах музично-педагогічних факультетів, по-друге, на спеціальних веб-сторінках педагогічних університетів – завдяки чому з рецензіями могли ознайомитися не тільки студенти та викладачі, а й широкий загал. У такий спосіб ми допомагали

учасникам експерименту черговий раз відчути себе успішними у виконавсько-педагогічній діяльності.

Отже, цим завданням ми стимулювали музично-пізнавальну активність, допомагали повірити у власні педагогічно-виконавські сили, розвивали здатність регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань. Позитивний досвід педагогічно-виконавської діяльності сприяв становленню в студентів зацікавленості у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності. Студенти отримали можливість відчути на собі педагогічну відповідальність, задоволення від реалізації виховних завдань, їхню значущість та визнання власних виконавсько-педагогічних успіхів оточуючими. Вони змогли краще усвідомити визначальні цілі своєї професійної діяльності, а це, на думку О.Бакиєвої, є найважливішим етапом в становленні їх як майбутніх фахівців [429].

На першому етапі формувального експерименту майбутнім педагогам-музикантам Китаю було також запропоновано:

1. вивчити досвід видатних вчителів музики минулого, їхню біографію, спогади про них їхніх сучасників;
2. відвідати уроки музичного мистецтва провідних вчителів Києва та Одеси;
3. знайти в мережі Internet, подивитися та проаналізувати кожному не менше 5-ти майстер-класів вчителів музики.

Для подальшого виконання цих завдань студенти розподілилися на чотири групи: учасники першої групи готували повідомлення про особливості виконавсько-педагогічної діяльності видатних вчителів музики минулого; учасники другої – про специфіку формування музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності на уроках музичного мистецтва провідними вчителями Києва та Одеси; учасники третьої – про сучасні тенденції у методиці викладання музики в ЗОШ; учасники четвертої – про значення виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва у формуванні музичної культури учнів. З підготовленими повідомленнями студенти виступили на наукових студентських конференціях у стінах своїх педагогічних університетів. Відбулися активні дискусії: студенти

задавали один одному запитання, висловлювали свої думки, сперечалися й переконували один одного, висловлювали захоплення видатними вчителями, їх вмінням зацікавлювати музикою, вести за собою, повною мірою володіти увагою учнів. Студенти підкреслювали, що ознайомлення з діяльністю педагогів-майстрів їх дуже надихнуло на більш інтенсивну роботу над собою у плані фахового зростання та викликало бажання наслідувати цих вчителів. Лейтмотивом усіх виступів на конференціях проходила думка про особливу важливість «живого» виконання музики педагогами для формування в учнів не лише музичної й загальної культури, а й людяності, доброти, співчутливості, почуття прекрасного.

Отже, вивчення досвіду провідних учителів минулого й сучасності та його обговорення у формі дискусії призвело до підвищення мотивації до здійснення майбутньої професійної діяльності, кращого усвідомлення й розуміння важливості набуття та вдосконалення виконавської майстерності для професійного успіху.

По завершенню першого етапу формувального експерименту ми здійснили контрольний діагностичний зріз, результати якого представлені у Таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів за трьома критеріями в ЕГ та КГ після І етапу формувального експерименту (у %)

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення	17,7	27,8	65	58,2	17,3	14
Широка компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів	30	31	57	56,1	13	12,9
Володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності	22	24,1	63	61	15	14,9
Середня зважена	23,2	27,6	61,7	58,4	15,1	14

Дані, що наведені у таблиці, свідчать про зростання у ЕГ майбутніх педагогів-музикантів спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення.

На другому – *інформаційно-пізнавальному етапі* формувального експерименту з метою формування в студентів з Китаю широкої компетентності у галузі мистецтва та художньо-естетичних ідеалів ми використовували методи проекту, мультимедійного пошуку, створення презентацій, слайдшоу, відеороликів, підготовки та проведення тематичних музичних зустрічей, доповіді на засіданні НСТ, «круглого столу», порівняння однакових творів у різних інтерпретаціях та різних творів однакового стилю чи жанру, групового та колективного обговорення, створення історико-культурного контексту, синхронічного та діахронічного аналізу, конкурсу заходів; прийоми самостимулювання (самопереконання, самонавіювання, самопідбадьорення) та самопримусу (самозасудження, самозаборони, самонаказу). Застосовувалися індивідуальні, групові, самостійні та інтегративні форми роботи. Інформаційно-пізнавальний етап базувався на діяльнісному підході та таких принципах: стимулювання музично-пізнавальної активності та «аутодидактики». Розв’язання завдань цього етапу здійснювалося за допомогою впровадження наступних педагогічних умов: застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації та забезпечення інтеграції мистецьких знань.

На другому етапі студентам було запропоновано створити проект «Музичні епохи». За допомогою проекту ми намагались озброїти студентів системними знаннями, навчити самостійно здобувати потрібну інформацію, працювати із різними джерелами, що містяться на різних носіях (паперових та електронних), навчити аналізувати, систематизувати, узагальнювати й оцінювати інформацію про мистецькі події та явища. У реалізації завдань проекту «Музичні епохи» були задіяні не лише студенти, а й викладачі з основного музичного інструменту різних спеціалізацій («фортепіано», «скрипка», «альт», «баян», «акордеон»), методики викладання дисциплін кваліфікації у ВШ, теорії та історії фортепіанного мистецтва, концертмейстерського класу та ансамблю, асистентської практики. Вони допомагали студентам у пошуку, консультували, рекомендували, спрямовували, навчали, підтримували і всіляко сприяли виконанню завдань проекту.

Для реалізації проекту ми активно застосовували засоби мультимедіа. До використання мультимедійних технологій нас спонукало те, що вони дозволяють

об’єднати різні типи наочності в одному ресурсі та в інтерактивному режимі гнучко керувати різноманітними інформаційними потоками. В одному мультимедійному засобі можуть бути об’єднані: будь-які статичні зображення (малюнки, фотографії, репродукції творів мистецтва, нотні тексти та ін.); будь-які звуки (це і звуки оточуючого світу, і звуки музики тощо); будь-які динамічні процеси (анімація, мультиплікація, відеозапис будь-яких явищ природи, людського життя, творів мистецтва). Введення мультимедійних технологій позитивно позначається на ефективності навчального процесу: формуються зв’язки між науковим знанням та життєдіяльністю, між теорією і практикою, інтерес до набуття знань, мотивація до навчання, активізуються творчі прояви студентів як в аудиторній, так і у самостійній роботі тощо. Наочність засобів мультимедіа має потужний вплив на відчуття людини, адже їхнє проектування й розробка безпосередньо спрямовуються на досягнення саме такої дії. Як справедливо зазначає Л.Гаврилова, за допомогою мультимедійних технологій (що є інтерактивними за своєю природою) майбутніх учителів музики можна перетворити в активних суб’єктів процесу навчання, які засвоюють і генерують знання отримані з різноманітних джерел [430]. На думку І.Горбунової, мультимедійні засоби допомагають розвивати музично-художній кругозір, що є основою повноцінного творчого життя музиканта та необхідною передумовою його твердої позиції у мистецтві [431].

Використані під час реалізації проекту форми та методи музичного навчання базувалися на інтеграції традиційних методик та інноваційних мультимедійних технологій. Для виконання завдань проекту студенти розділилися на декілька груп, кожна з яких мала дослідити та у різних формах продемонструвати результати власного дослідження певного періоду в розвитку музичного мистецтва: відродження, бароко, класицизм, романтизм, ХХ століття (імпресіонізм, конструктивізм, неокласицизм, модернізм). Ми навмисно не конкретизували, які саме аспекти потрібно висвітлити: надаючи студентам повну свободу в цьому питанні, ми у такий спосіб намагались активізувати їхні пізнавальні можливості та актуалізувати творчий потенціал. *За обраною тематикою* кожній групі студентів було запропоновано:

1. здійснити масштабний пошук інформації із використанням культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних та професійно-виконавських джерел;

2. підготувати та продемонструвати мультимедійні презентації, слайдшоу, відеоролики (на вибір) із залученням різних мультимедіа-даних (нотних і фотоматеріалів, репродукцій творів образотворчого мистецтва, аудіо- та відео-фрагментів виконання музичних творів різних жанрів, творів кіномистецтва, театру, мультиплікації тощо);

3. підготувати й провести тематичні музичні зустрічі, а для цього:

1) продумати сценарії музичних зустрічей;

2) підготувати розповіді та їхнє мультимедійне супроводження;

3) самостійно дібрати твори для виконання: сольного на фортепіано, вокального та інструментального ансамблю (для двох фортепіано, скрипки, альта, баяну, акордеону та фортепіано);

4) самостійно виготовити афіши;

4. вивчити різні підходи до формування виконавської майстерності музикантів у різні епохи, доповісти про результати на засіданнях наукових студентських товариств, обговорити на «круглих столах» під час семінарських занять з фахових дисциплін (методики викладання дисциплін кваліфікації у ВШ, теорії та історії фортепіанного мистецтва);

5. прослухати й порівняти однакові твори у різних інтерпретаціях та різні твори однакового стилю чи жанру.

Зауважимо, що ми не пропонували перелік певних творів для прослуховування: відповідно до обраної для дослідження епохи кожна група студентів самостійно підбирала твори, приносила їхній аудиозапис на семінарські заняття з фахових дисциплін, де й проводився порівняльний аналіз. Однак, попри активне впровадження принципу «аутодидактики», студенти не були позбавлені й доцільної допомоги. Під час підготовки та виконання завдань проекту постійно відбувалося їхнє обговорення: викладачів зі студентами, студентів між собою у малих групах та колективно. Така взаємодія сприяла кращій організації,

продуктивнішій роботі, глибшому аналізу, усвідомленню та узагальненню досліджуваних явищ.

Медіа-пошук студенти здійснювали самостійно. Разом з тим, ми вважали за потрібне рекомендувати для вивчення ряд певних електронних ресурсів (див. Дод. К). Задля реалізації завдань проекту студенти опрацьовували енциклопедичні інформаційно-довідкові видання, музичні енциклопедії (що висвітлюють особливості життя та творчості 1400 композиторів, починаючи з XVII століття), антології творів різних композиторів (що містять докладний аналіз їхніх творів), мультимедійні підручники та посібники, електронні навчально-методичні комплекси, відеозаписи музичних вистав кращих театрів світу. Для підготовки мультимедійних презентацій, створення відеороликів, слайдшоу студенти застосовували нескладні програми: PowerPoint, ProShow Producer, Kingsoft Presentation Free, Windows Movie Maker та ін.

Мультимедійні засоби використовувались для ілюстрації розповіді про життєвий та творчий шлях композитора – представника певної епохи, про особливості розвитку музичної культури цього періоду, характерні риси мистецького стилю тощо. Ознайомлення з історичними та культурними цінностями певної епохи засобом мультимедійних технологій сприяло створенню історико-культурного контексту, виявленню багатоваріантності його смислових інтерпретацій, інтеріоризації знань, переведенню змісту художніх явищ в особистісно значущий. Контекстне вивчення музики, “вихід” за межі музичного мистецтва допомагали суттєво поглибити розуміння й усвідомлення різних музичних явищ, зокрема, природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості. З метою поглиблення розуміння стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів ми застосовували методи синхронічного та діахронічного аналізу. Синхронічний аналіз через занурення у художні стилі епохи сприяв усвідомленню стилю конкретного музичного твору, а діахронічний через залучення “міжхудожніх асоціацій”, досвіду спілкування з іншими мистецтвами допомагав вийти за межі конкретних художніх

стилів. Отже, застосування мультимедійних засобів оптимізувало не лише процес пошуку інформації, а й продуктивність її засвоєння.

Кращому узагальненню ідей та думок з досліджуваної проблематики сприяло застосування методу «круглий стіл». Під час проведення «круглого столу» забезпечувалася рівноправність всіх учасників обговорення: нікому не дозволялося диктувати свою волю й рішення, критично висловлюватися з приводу думок інших учасників обговорення. Це дало можливість вивчити проблему з різних точок зору, обговорити суперечливі питання та загострити увагу на нез'ясованих, досягти консенсусу. «Круглий стіл» допомагав мобілізації та активізації учасників у розв'язанні завдань проекту.

Протягом року у рамках проекту «Музичні епохи» було проведено цикл заходів присвячених різним періодам у розвитку музичного мистецтва. Заходи проводилися на базі педагогічних університетів, педагогічних коледжів, музичних училищ, на міських концертних майданчиках, у загальноосвітніх та дитячих музичних школах, школах мистецтв. Серед підготовлених та проведених заходів було оголошено конкурс та обрано три найкращі. До складу журі увійшли провідні викладачі з фахових дисциплін. Таким чином, окрім схвалення публіки, переможці конкурсу отримали визнання власних досягнень й позитивне підкріплення ще й від поважних експертів. Що, безумовно, стимулювало їх до подальших звершень.

Виконання завдань проекту вимагало від студентів підключення механізмів самонавчання. Функціонуванню цих механізмів допомагали такі групи мотиваційних прийомів як самостимулювання та самопримусу (за Є.Ільїним). Серед прийомів самостимулювання використовувалися самопереконання, самонавіювання і самопідбадьорення. Необхідність самопереконання виникала внаслідок того, що на шляху до мети студенти зустрічалися із труднощами, сумнівами у правильності обраного шляху та в успіху, і у деяких з них слабла віра у сенс задуманого. У цьому випадку для самопереконання вони використовували додаткову аргументацію, яка переконувала, що втрата віри в успіх необґрунтована. Цьому сприяв прийом, суть якого у послідовному порівнянні доводів від найсуттєвіших до найменш значущих; оцінка вагомості кожного доводу дозволяла дійти до потрібного висновку, який

перетворювався у спонукання до дій зі самовдосконалення. Самонавіювання застосовувалося студентами для зміцнення віри у власні можливості й полягало у концентрації уваги на словесних формулах, за допомогою яких вони навіювали собі бажане: «повинен – хочу – можу – є» (наприклад, я повинен бути витриманим – я хочу бути витриманим – я можу бути витриманим – я витриманий). Самопідбадьорювання використовувалося для оптимізації свого психічного стану, створення мажорного настрою, розвитку впевненості собі. З цією метою студенти пригадували інших людей, які у подібній ситуації долали себе.

Серед прийомів самопримусу застосовувалися самозасудження, самозаборона та самонаказ. Самозасудження – це щире невдоволення своїми діями, вчинками. Цей прийом студенти застосовували у різних формах: як самокритику у вигляді внутрішнього діалогу, як докір власної совісті, як гнівний монолог на свою адресу за виявлені малодушність, безпринципність і т.п. Самозаборона – це добровільна відмова від власних намірів при сильному бажанні здійснити їх. Обмежувальна функція цього прийому слугувала зосередженню зусиль на виконанні конкретних пунктів самозобов’язання. Застосовуючи самозаборону, студенти немов би накладали вето на спокуси, які могли відвести їх у бік, відвернути від обраного шляху самовдосконалення. Самозаборона дозволяла вирішувати внутрішні суперечності, у «боротьбі мотивів» цей прийом допомагав реалізовувати в першу чергу ті спонукання, що сприяли індивідуальному розвитку. Самонаказ – це рішуча, категорична форма заборони будь-чого самому собі. Роль стимулятора самовдосконалення відігравало й періодичне використання самозвіту. Самозвіт застосовувався як звіт перед собою про прожитий відрізок часу, що пов'язаний із виконанням завдання самонавчання та самовдосконалення. Самозвіт працював на підвищення власної відповідальності за точне й повне виконання узятого зобов'язання. Самозвіти були проміжними й підсумковими. Проміжні самозвіти допомагали своєчасно усувати вади у виконанні завдань та змінювати методику роботи над собою. Підсумкові самозвіти сприяли узагальненню результатів виконаної роботи та вибудові нових шляхів самонавчання та самовдосконалення [432].

Отже, залученням студентів до проекту «Музичні епохи» ми стимулювали їхню музично-пізнавальну активність та здатність до самонавчання, сприяли отриманню системних знань (культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських) та їхній інтеграції. Під час виконання завдань проекту студенти отримали можливість поглибити своє розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості, стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів. Це дозволило підвищити їхню високу виконавську культуру та покращити художній смак, розвинути здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача. Студенти здобули практичні навички з пошуку нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності, які дозволять їм надалі здійснювати цей пошук систематично.

По завершенню другого етапу формувального експерименту ми здійснили контрольний діагностичний зріз, результати якого представлені у Таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів за трьома критеріями в ЕГ та КГ після ІІ етапу формувального експерименту (у %)

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення	17	28	65	58	18	14
Широка компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів	27	32	56	55,1	17	12,9
Володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності	20,5	26,1	63,2	59	16,3	14,9
Середня зважена	21,5	28,7	61,4	57,3	17,1	14

Дані, що наведені у таблиці, свідчать про зростання у ЕГ майбутніх педагогів-музикантів сформованості широкої компетентності у галузі мистецтва та художньо-естетичних ідеалів.

На третьому – *самостійно-творчому етапі* формувального експерименту з метою активізації процесу оволодіння технологією музично-творчої виконавської діяльності ми застосовували методи ескізного вивчення музичних творів, опрацювання спеціально підібраної фахової літератури, проведення семінарів, директивної медитації, створення асоціативних паралелей з наявним досвідом, колективного аналізу, імпровізації життєвих ситуацій певного емоційного змісту, порівняння контрастних та зіставлення подібних за емоційним змістом творів, обговорення, рольової гри «Я педагог», бесіди, комплексного підходу до освоєння творів передбачених програмою (звернення до біографій композиторів, проведення асоціативних паралелей з наявним досвідом, використання «методу Леймера-Гізекінга», пластичне інтонування, вербалізація змісту музичних творів, пошук споріднених за змістом творів образотворчого мистецтва й художньої літератури, вивчення виконавських еталонних зразків, запис власного виконання та його аналіз, створення власних творів ідентичного із вивченими змісту, їхнє порівняння зі створеними професійними композиторами та виконавцями), вправ на виховання душевної рівноваги, уявної аудиторії. Використовувалися індивідуальні, групові та самостійні форми роботи. Основою самостійно-творчого етапу став компетентнісний підхід та принципи: орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією, опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду, «аутодидактики». У вирішенні завдань цього етапу була реалізована педагогічна умова – організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності.

Задля збагачення арсеналу опанованих під час навчання засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності на третьому етапі широко застосовувалося ескізне вивчення музичних творів. Упродовж цього етапу викладачами з основного музичного інструменту спеціально підбиралися різноманітні твори відповідно до можливостей студентів, необхідності їхнього виконавського розвитку та усунення індивідуальних виконавських проблем. Музичні твори опрацьовувалися студентами самостійно: це стимулювало їх до

пошуку ефективних виконавських прийомів, створення власних нових та розробки спеціальних вправ. Викладачі з основного музичного інструменту виконували лише консультативну (у разі необхідності) та контролюючу функції. У процесі ескізного вивчення великої кількості різноманітних музичних творів студенти не лише оволодівали новими виконавськими вміннями та навичками, а й навчалися їх доцільно застосовувати, модифікувати, розвивати та самостійно створювати. В опануванні технології гри на фортепіано та, зокрема, виконанні цього завдання студентам допомагало також самостійне опрацювання спеціально підібраної й рекомендованої нами фахової літератури (див. Дод. Л). Задля кращого усвідомлення й засвоєння набутих вмінь та навичок ми провели декілька семінарів у рамках дисципліни «Методика викладання кваліфікації у ВШ», де учасники експерименту поділилися власними здобутками в оволодінні виконавськими прийомами: розказали про них та продемонстрували.

З метою розвитку емоційної сфери студентів, їхньої здатності до співпереживання як дуже важливої професійної якості, ми застосовували директивну медитацію. За допомогою директивної медитації ми намагались сформувати в студентів конкретну спрямованість переживання засобом сприйняття спеціально підібраного музичного матеріалу. Як стверджує В.Петрушин, будь-яке цілеспрямоване, сконцентроване на об’єкті сприйняття по суті є медитативним процесом, що має великий потенціал для психічної трансформації: сприймаючи об’єкт, думаючи про нього, людина немов би зливається з ним, глибоко проникаючи та осягаючи його сутність і закономірності [433, с.67]. Залучаючи студентів до сприйняття музичних творів певного емоційного змісту, ми навчали їх тонко відчувати, емпатично реагувати та усвідомлювати свої почуття. Підбираючи репертуар для прослуховування, ми спирались на результати дослідження В.Петрушина, які доводять: один й той самий настрій у різних музично-історичних і композиторських стилях може виражатися різними ритмоінтонаційними та тембровими засобами; від творів музикантів старих майстрів до творів наших днів збільшується структурна та семантична складність музичної тканини, але самі емоції при цьому суттєво не змінюються; у творах композиторів різних епох

вираження одних й тих самих емоційних станів відбувається за допомогою темпу та ладу, що мають подібні характеристики. Таким чином, у моделюванні емоцій основну роль відіграють лад і темп, інші ж компоненти, такі як мелодія, ритм, динаміка, гармонія, тембр – попри всю їх важливість все ж таки залишаються додатковими [433, с.21-22; 434, с.144].

Спираючись на вищенаведені принципи ми відбирали для прослуховування яскраві фортепіанні твори насичені різним емоційним змістом. Спочатку це були фрагменти творів, в яких виражені базальні *емоції*: радість, сум, гнів, страх, презирство, відраза, подив, сором, інтерес, спокій. Надалі ж, задля розширення спектру доступних для розпізнавання, розуміння, усвідомлення й словесного вираження переживань ми пропонували студентам також фрагменти, насичені різними *почуттями*. Це позитивні моральні почуття: любов, повага, співчутливість, милосердність, патріотизм, відданість, обов'язковість, відповідальність, безкорисливість; негативні, аморальні почуття: зневага, жорстокість, жадібність, безвідповідальність, зверхність, егоїзм, злорадість. Інтелектуальні почуття: інтерес до знань, відкриття нового, допитливість; протилежний випадок: відсутність пізнавальних інтересів, інтелектуальна пасивність, байдужість. Праксичні почуття: інтерес до діяльності, задоволення від самої діяльності та отриманого результату, гордість від успіхів, або байдужість до діяльності та її результатів. Естетичні почуття: розмежування прекрасного й потворного, розуміння краси, гармонії, трагічного, комічного, вишуканого, вульгарного [435].

Директивну медитацію ми застосовували під час занять зі спецкурсу за кваліфікацією з «Теорії та історії фортепіанного мистецтва». На кожне заняття підбиралося по 5-ть фрагментів (на декількох перших заняттях – викладачем, а надалі – по черзі самими студентами), після прослуховування яких студенти мали розпізнати виражену в них емоцію або почуття. Після сприйняття кожного фрагменту студенти спочатку називали емоцію (або почуття), яка(е) на їхню думку відповідає почутому, а потім відповідали на запитання викладача й аналізували власні думки. Студентам були поставлені такі запитання:

- Якою була музика?

- Яка емоція (почуття) виражена(е) в почутому вами фрагменті?
- Що ви відчували під час прослуховування?
- Як іще можна назвати пережиту(е) вами під час прослуховування емоцію (почуття)?
- Пригадайте, коли ще ви переживали таку(е) саму(е) емоцію (почуття)? (метод створення асоціативних паралелей з наявним досвідом)
- Які життєві обставини, на вашу думку, можуть викликати таку(е) саму(е) емоцію (почуття)?
- Пригадайте, можливо якісь твори мистецтва (музика, картини, вірші, оповідання, романи, кінофільми, мультфільми, театральні вистави: опери, балети, спектаклі) викликали у вас раніше подібну(е) емоцію (почуття)?
- Як ви зрозуміли, що саме ця(е) емоція (почуття) виражена у почутому фрагменті?
- За допомогою яких засобів музичної виразності композитору вдалося втілити цю(е) емоцію (почуття) у творі?
- Які виконавські прийоми, чи їхні комбінації, дозволили піаністу втілити цю(е) емоцію (почуття)?

Колективний аналіз після прослуховування фортепіанних фрагментів сприяв розвитку вміння диференціювати емоції та почуття різних модальностей, адекватно вербально їх інтерпретувати та усвідомлювати.

Після прослуховування й колективного аналізу музичного твору певного емоційного змісту, студентам пропонувалось пригадати ситуації зі свого життя, насичені такими ж емоціями, й відтворити їх у власній імпровізації. По-закінченні імпровізації відбувалось обговорення застосованих імпровізатором для втілення певної конкретної емоції засобів музичної виразності та виконавських прийомів, а також їхнє порівняння із використаними композитором та виконавцем твору почутого у запису. Виконання цього творчого завдання сприяло поглибленню емпатичного розвитку студентів, ще більшому розширенню спектру доступних їм емоцій і почуттів, а також кращому усвідомленню композиторських та засвоєнню виконавських засобів, що забезпечують втілення того, чи іншого емоційного змісту

в фортепіанному творі. Разом з тим, маємо відзначити, що бажання імпровізувати виявила невелика кількість учасників експерименту: деякі студенти – через невпевненість у своїх силах, а інші – через недостатній рівень володіння вміннями та навичками гри на фортепіано.

Для закріплення в студентів вміння розпізнавати, розуміти, усвідомлювати й словесно виражати переживання ми використовували порівняння контрастних та зіставлення подібних за емоційним змістом творів. Твори підбирали у тісній співпраці з викладачами з основного музичного інструменту з актуального на час проведення експерименту репертуару їхніх студентів. Відібрані твори виконувались й аналізувались на заняттях з «Методики викладання кваліфікації у ВШ». Наведемо приклад декількох пар творів, задіяних у виконанні цього завдання:

1. С.Рахманінов Елегія М.Лисенко Елегія
2. М.Колесса Коломийка №1 М.Скорик Коломийка
3. Ф.Шопен Етюд №13 С.Рахманінов Музичний момент h-moll
4. Л.Бетховен Соната № 5 c-moll, (I ч.) К.Дебюссі Місячне сяйво
5. Я.Сибеліус Роздуми П.Чайковський Роздуми

Маємо відзначити, що розвиток емпатійних можливостей та опанування нових виконавських прийомів під час ескізного вивчення великої кількості різних музичних творів сприяли ефективному становленню в учасників експерименту вмінь творчо взаємодіяти зі слухацькою аудиторією: під час публічного виконання студенти вже більш часто й більш стабільно виявляли здатність вести за собою, примушували співпереживати.

На третьому етапі формувального експерименту його учасники навчались також застосовувати набутий художньо-мистецький досвід (зокрема, набутий на другому етапі формувального експерименту під час реалізації проекту «Музичні епохи») у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності. Це відбувалось як під час проходження асистентської практики, так і впродовж проведення спеціального циклу занять зі студентами молодшого курсу. Учасники експерименту були залучені до рольової гри «Я педагог», під час якої вони за рахунок отримання достатньо великої свободи у педагогічних діях мали можливість відчути себе на

просто студентами-практикантами, а справжніми викладачами: вони самостійно обирали програму для своїх підопічних і власними силами готували їх до заліку з основного музичного інструменту. Принциповими моментами у підборі репертуару були: педагогічна доцільність, зацікавленість музичним матеріалом і «педагога», і студента, а також відмінне виконавське володіння «педагога» обраними творами. Це були твори, які нещодавно вивчалися самими «педагогами», зіграні на екзаменах, у концертах, зокрема, у рамках проекту «Музичні епохи». Вільне виконавське володіння творами було потрібно для досягнення високого рівня творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією під час «педагогічного» показу на експериментальних заняттях. За перебігом навчального процесу в рамках гри «Я педагог» пильно спостерігали викладачі з основного інструменту: вони консультували, допомагали та проводили бесіди з поточних фахових питань. Навчаючи інших, студенти краще засвоювали, усвідомлювали, закріплювали й розвивали набуті знання, вміння та навички, здійснювали спроби їх модифікувати і створити якісно нові. Отже, застосування рольової гри «Я педагог» сприяло актуалізації набутого досвіду та набуттю нового.

Упродовж третього етапу формувального експерименту з метою розвитку здатності до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації ми застосовували комплексний підхід до освоєння творів передбачених програмою:

1. звернення до біографій композиторів, пошук та наведення емоційно забарвлених прикладів з їхнього життя, що розкривають їхній психологічний стан і допомагають зануритися в емоцію, пригадати схожі ситуації зі свого життя, знову їх відчути і втілити у звучанні (асоціативні паралелі з наявним досвідом);

2. використання «методу Леймера-Гізекінга», що полягає у максимально зосередженій розумовій роботі над музичним матеріалом переважно без інструмента і в миттєвому розслабленні м’язів після кожного зусилля під час виконання: «майстерності можна досягти лише шляхом найвищої концентрації, тому кількість

годин має набагато менше значення ніж увага під час роботи…» – стверджував В.Гізекінг [436, с.56; 437];

3. пластичне інтонування, що допомагає краще «вжитися» в музичні образи, відчути їхній драматургічний розвиток, адже музика, як справедливо відзначає Б.Асаф'єв, є мистецтвом інтонованого смислу [438];

4. вербалізація змісту музичних творів, пошук споріднених за змістом творів образотворчого мистецтва й художньої літератури, що сприяє глибшому проникненню в авторський контекст та кращому осягненню його художнього змісту;

5. вивчення еталонних зразків (прослуховування запису творів зі своєї програми у виконанні видатних музикантів): сприйняття, аналіз та порівняння різних виконавських трактовок, оцінка їхньої відповідності художньо-образним та жанрово-стилістичним особливостям твору;

6. запис власного виконання опанованих згідно із програмою творів та їх різнобічний виконавський аналіз;

7. створення власних творів ідентичного з вивченими змісту, аналіз використаних з цією метою засобів музичної виразності, виконавських прийомів (традиційних, модифікованих, спеціально створених), доцільності їхнього застосування задля втілення певного художнього змісту, порівняння із використаними професійними композиторами та виконавцями.

Завершенням третього етапу та й всього формувального експерименту стали виступи його учасників із сольними концертами. У підготовці до концертів для зняття емоційного напруження використовувалися медитативні техніки. За декілька місяців перед виступом студенти почали освоювати вправи на виховання душевної рівноваги: розслаблення (супроводжувалися самозверненням на-кшталт: «я схвильований(а), мені потрібно заспокоїтися», «я у доброму настрої …» та ін.); спрямування думок на приємне («я добре підготувався(лася) до виступу і якнайкраще виконаю свою програму», «мені приємно грати музику, яка так сильно мені подобається …». Такі вправи допомагали створювати позитивний емоційний

настрій. Методом вольового самонаказу («зберися, ти повинен(на) зіграти добре») формувалися навички ситуаційної емоційної саморегуляції.

На генеральних репетиціях (прогонах) перед виступом ми просили учасників експерименту уявляти, що вони грають перед публікою. Після таких прогонів ми разом зі студентами аналізували їхній емоційний стан: до, під час та після виступу перед уявною публікою. Учасники експерименту мали можливість усвідомити свій внутрішній стан, власні емоційні переживання та їх скорегувати. Таким чином студенти набували досвіду емоційної саморегуляції, який допомагав їм здійснювати корекцію власних виконавських дій, більш вільно виявляти власне «Я» та бути стабільними у публічному виконанні. Варто відзначити, що вправи на виховання душевної рівноваги та робота з уявною аудиторією пішли на користь більшості студентів і після проведення сольних концертів вони позитивно оцінювали власний емоційний стан під час виступу на сцені («мені сподобалося моє виконання», «сьогодні я відчував піднесення і насолоду», «нарешті, під час виступу я почувала себе впевнено і «на висоті»).

Сольні концерти було проведено як у межах педагогічних університетів, так і на базі музичних шкіл, шкіл мистецтв, міських концертних майданчиків. Завдяки такій концертній практиці ефективний розвиток отримали виконавська витримка, надійність та здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією.

Отже, на протязі третього етапу формувального експерименту студенти суттєво розширили та урізноманітнили власний арсенал засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, навчилися доцільно їх застосувати, модифікувати, розвивати та створювати якісно нові в процесі актуалізації. Відбулося становлення певних музично-творчих та професійно важливих якостей, а саме: завдяки розвитку емпатії розвинулась музикальність, а завдяки розширенню арсеналу вмінь та навичок виконавської діяльності студенти почали краще виявляти свою музикальність та творчу активність; оволодіння вміннями керувати своєю душевною рівновагою призвело до розвитку виконавської надійності та артистизму; систематичний самоаналіз студентами виконання всіх завдань упродовж формувального експерименту мав суттєвий вплив на розвиток рефлексії; завдяки

успішному досвіду самостійного виконання експериментальних завдань сформувались сміливість та ініціативність. На третьому етапі формувального експерименту в студентів отримали розвиток: вміння застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності; здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією; здатність до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації.

По завершенню третього етапу формувального експерименту ми здійснили підсумковий діагностичний зріз за програмою констатувального експерименту та визначили стан сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю після проведення дослідно-експериментальної роботи. Результати підсумкового діагностичного зрізу представлені у Таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів за трьома критеріями в ЕГ та КГ після ІІІ етапу формувального експерименту (у %)

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення	10,9	30	67,3	59,9	21,8	10,1
Широка компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів	19,5	32,9	59	55,2	21,5	11,9
Володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності	5,8	29,1	69,9	56,9	24,3	14
Середня зважена	12,1	30,7	65,4	57,3	22,5	12

Дані, що наведені у таблиці, свідчать про зростання у ЕГ майбутніх педагогів-музикантів рівня володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності.

Статистична обробка та порівняльний аналіз даних отриманих під час початкового й підсумкового зрізів засвідчили, що кількість респондентів з високим і середнім рівнем сформованості виконавської майстерності в експериментальній

групі виросла, а з низьким – зменшилась. Так, наприкінці дослідного навчання в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем виросла від 13,8% до 22,5%, в той час як в контрольній кількість студентів з високим рівнем зменшилась з 14% до 12%, а з низьким збільшилась від 27,6% до 30,7%. Порівняльні дані рівнів сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів представлено у Таблиці 3.13.

Отже, аналіз результатів проведеного експериментального дослідження доводить ефективність розробленої методики та доцільність її використання у практиці фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів.

Таблиця 3.13

Порівняльна таблиця рівнів сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів (у %)

Рівні	Початковий зріз		Підсумковий зріз	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1. Високий	13,8	14	22,5	12
2. Середній	58,5	58,4	65,4	57,3
3. Низький	27,7	27,6	12,1	30,7

Висновки до третього розділу

Теоретичне дослідження проблеми формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанного навчання дало підстави й уможливило розробку програми педагогічного експерименту. Експеримент мав констатувальний та формувальний етапи: їх було проведено в умовах природного перебігу навчального процесу на мистецьких факультетах вищих педагогічних закладів освіти та під час проходження студентами педагогічної практики у ЗОШ. Експериментальну методику було «вкраплено» до програмного матеріалу зі збереженням навчальної тематики та забезпеченням зв'язків між знаннями, вміннями та навичками.

На констатувальному етапі дослідження було розроблено критерії та показники сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю, виявлено особливості формування виконавської майстерності китайських студентів музично-педагогічних факультетів українських ЗВО під час занять у класі фортепіано та визначено рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю, що навчаються у педагогічних університетах України.

Діагностика стану сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в ході експерименту здійснювалась відповідно до її структурних компонентів за наступними критеріями й показниками. Критерієм сформованості мотиваційно-вольового компоненту виконавської майстерності визначено спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення, показниками якої слугували: потреба у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності; інтерес до спілкування зі слухацькою аудиторією; зацікавленість у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності; здатність регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань.

За критерій сформованості когнітивно-ціннісного компоненту виконавської майстерності обрано широку компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів, показниками яких визначили: наявність системних знань – культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських; глибоке розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості; стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення; високу виконавську культуру та тонкий художній смак; здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача; систематичний пошук нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності.

Критерієм сформованості творчо-діяльнісного компоненту виконавської майстерності слугувало володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності, серед показників якого виокремлено: арсенал різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, доцільне їх застосування, модифікація, розвиток та створення якісно нових в процесі актуалізації;

сукупність музично-творчих та професійно важливих якостей (емпатії, рефлексії, музикальності, артистизму, надійності у концертному виступі, самостійності, творчої активності, ініціативності); вміння застосовувати набутий художньо-

мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності; здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією; здатність до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації.

Розроблена система критеріїв та показників зумовила зміст програми констатувального експерименту й визначила характер методики діагностики сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. На констатувальному етапі експерименту ми застосовували такі методи: педагогічного спостереження, усного та письмового опитування, оцінки та самооцінки, письмового тестування, анкетування, обговорення, творчих завдань, експертного оцінювання.

Проведення констатуючого дослідження та аналіз його результатів дозволили виокремити й охарактеризувати три рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю: низький, середній, високий. Нами було зафіксовано середній рівень сформованості виконавської майстерності у більшої половини респондентів (58,5%). Цей факт став свідченням далеко не повної реалізації можливостей навчально-виховного процесу на мистецьких факультетах вищих педагогічних закладів освіти України щодо формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. З метою підвищення рівня сформованості досліджуваного феномену нами була розроблена та впроваджена у практику навчання гри на фортепіано ЗВО авторська методика.

Експериментальна робота вибудовувалася з урахуванням вікових особливостей студентства та на основі створеної нами моделі формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в системі музично-педагогічної освіти України, що включала: мету, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, етапи, форми, методи, компоненти, критерії, рівні та очікуваний кінцевий результат. Проведення педагогічного експерименту базувалося на загальнодидактичних принципах: зв’язку теорії з практикою, науковості,

системності, комплексності, послідовності та систематичності, доступності й свідомості навчального процесу.

До дослідження на його формувальному етапі було залучено 96 китайських студентів IV-V курсів (бакалаври й магістри) музично-педагогічних факультетів українських ЗВО: 48 учасників експерименту протягом 2016-2018н.р. займались за експериментальною методикою формування виконавської майстерності – вони склали експериментальну групу, решта (48 чоловік) – займались за традиційною методикою навчання гри на фортепіано і склали контрольну групу.

Формувальний експеримент мав три етапи (мотиваційно-організаційний, інформаційно-пізнавальний, самостійно-творчий). Для реалізації мети й завдань кожного етапу були актуалізовані відповідні методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, форми та методи. На формувальному етапі педагогічного експерименту для формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю у процесі фортепіанного навчання ми застосовували наступні методи: проблемно-пошуковий, бесіди, демонстрації, обговорення, самостійного вибору, самостійного вивчення, підготовка та проведення тематичного концерту, гри «Музичний критик», написання рецензій; проекту, ескізного вивчення музичних творів, інтегрованих уроків, семінарських занять, мультимедійного пошуку; презентації, «круглого столу», аутотренінгу, створення асоціативних паралелей з наявним досвідом, рольової гри, творчих завдань.

З метою перевірки результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи по її закінченні було здійснено підсумковий діагностичний зріз за програмою констатувального експерименту та визначено стан сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю після проведення формувального експерименту. Статистична обробка та порівняльний аналіз даних отриманих під час початкового й підсумкового зрізів засвідчили, що кількість респондентів з високим і середнім рівнем сформованості виконавської майстерності в експериментальній групі виросла, а з низьким – зменшилась. Так, наприкінці дослідного навчання в експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем виросла від 13,8% до 22,5%, в той час як в контрольній кількість студентів з

високим рівнем зменшилась з 14% до 12%, а з низьким збільшилась від 27,7% до 30,7%.

Отже, аналіз результатів проведеного експериментального дослідження доводить ефективність розробленої методики та доцільність її використання у практиці фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів.

Список використаних джерел до третього розділу

412.Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.

413.Городов П.Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей школе / П.Н.Городов. – М.: ВПА,1990. – 127с.

414.Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и преподавателей / В.И.Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384с.

415. «Музичне мистецтво» (1-4 класи) // Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / укл. О.Ростовський, Л.Хлєбникова, Р.Марченко. – К.: “Початкова школа”, 2016. – 38с.

416.Ильин Е.П. Психология воли. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368с.: ил. – (Мастера психологии)

417.Холоденко В.О. Сутність, зміст та структура творчої активності особистості / В.О.Холоденко // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. – Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Н.: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 1. – С. 84–88.

418.Холоденко В.О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності / В.О.Холоденко: автореф. дис. … канд. пед. наук / 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. – К., 2004. – 23с.

419.Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2016. – 784с.: ил. – (Мастера психологии)

420.Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – №5. – С. 45-57

421.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2010. – 288с.

422.Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256с.

423.Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 648с.

424.Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256с.

425.Педагогика и психология высшей школы / Учебн. пособ. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544с.

426.Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 648с.

427.Гаджиева У.Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. – Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 45-47

428.http://posibniki.com.ua/post-studentskiy-vik

429.Бакиева Э.В. Формирование потребности в профессиональной самореализации студентов: Анализ понятий, обеспечивающих диссертационное исследование // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №6. – С. 137-140

430.Гаврілова Л.Г. Принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій / Л.Г.Гаврілова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Т. 46. – вип. 2. – С. 45-55

431.Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. – 2004. – №9. – С. 123-138

432.Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512с.

433.Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Уч. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176с.

434.Холоденко В.О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності / В.О.Холоденко: дис. … канд. пед. наук / 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. – К., 2004. – 217с.

435.Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: «Питер», 2001. – 752с.

436.Современная фортепианная игра по Леймеру-Гизекингу. – М.: «Классика-XXI», 2009. – 116с.

437.Холоденко В.О. Педагогічно-виконавські погляди Вальтера Гізекінга // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 20. (25). – К.: НПУ, 2016. – С. 163- 168

438.Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – 2-ое изд. – М.-Л.: «Музыка», 1971. – 376с.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного розв’язання проблеми формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю в процесі фортепіанного навчання у педагогічних університетах України. Розробка, обґрунтування та впровадження експериментальної методики надали можливість зробити висновки щодо розв’язання вищезазначеної проблеми.

Дослідження теорії та практики освіти в умовах музично-педагогічних факультетів українських вишів засвідчило важливість оволодіння грою на фортепіано в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, пильну увагу дослідників у різних галузях науки до фортепіанного навчання педагогів у вищій школі, та, разом з тим, недостатню розробленість окремих питань вдосконалення виконавської майстерності майбутніх педагогів-

музикантів і стрімко прогресуюче зниження виконавської активності вчителів музичного мистецтва: як в Україні, так і в Китаї.

1. Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати власне визначення досліджуваного поняття. Виконавську майстерність майбутніх педагогів-музикантів ми розуміємо як інтегральну властивість особистості, що передбачає: досконале володіння вміннями та навичками гри на музичному інструменті, вільне й творче їх використання у власній виконавській діяльності, високий рівень виконавської компетентності, багатство та глибину духовного світу, що втілюється у створенні яскравих особистісних інтерпретацій музичних творів, які дозволяють досягати максимального художнього впливу на становлення особистості дитини та реалізовувати багато інших педагогічних завдань.

Структура виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів складається з мотиваційно-вольового, когнітивно-ціннісного та творчо-діяльнісного компонентів. Мотиваційно-вольовий компонент відображає спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення: існування потреби у самовираженні в процесі виконавської діяльності та набутті виконавської майстерності; стійкість інтересу до спілкування зі слухацькою аудиторією; сформованість зацікавленості у формуванні музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності; здатність регулювати власну виконавську діяльність відповідно до педагогічних цілей та завдань.

Когнітивно-ціннісний компонент характеризується широкою компетентністю у галузі мистецтва та сформованістю художньо-естетичних ідеалів. Він передбачає наявність системних знань: культурологічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних, методичних, професійно-виконавських; глибоке розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості; стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення; високу виконавська культуру та тонкий художній смак; здатність до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача; систематичний пошук нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності.

Творчо-діяльнісний компонент виявляється у володінні технологією музично-творчої виконавської діяльності. Цей компонент включає: арсенал різноманітних засобів, способів, прийомів, рухів, вмінь та навичок виконавської діяльності, доцільне їх застосування, модифікацію, розвиток та створення якісно нових в процесі актуалізації; сукупність музично-творчих та професійно важливих якостей (емпатії, рефлексії, музикальності, артистизму, надійності у концертному виступі, самостійності, творчої активності, ініціативності); вміння застосовувати набутий художньо-мистецький досвід у власній практичній (виконавсько-педагогічній) діяльності; здатність до творчої взаємодії зі слухацькою аудиторією; здатність до глибокого осягнення художньо-образного змісту музичного твору та емоційно яскравого, виразного, артистичного, творчого й технічно досконалого втілення авторського задуму в реальному звучанні, створення власної виконавської концепції та переконливої особистісної інтерпретації.

2. Дослідження специфіки підготовки студентів у педагогічних університетах України дозволило визначити особливості фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю. Так, до педагогічних університетів України вступають студенти з Китаю із дуже різним рівнем фортепіанної підготовки (як достатньо високим, так і дуже низьким): хтось закінчив у себе в країні музичну школу, хтось – музичне училище, хтось – музичний університет чи консерваторію (можливо й українську), а хтось – займався з викладачем приватно вдома. Це певним чином ускладнює процес фортепіанного навчання, однак, маємо визнати, що велика повага студентів з Китаю до особистості педагога, увага до його зауважень, старанність і бажання мати високий виконавський рівень допомагають їм виправити недоліки попередньої підготовки та подолати існуючі труднощі.

Фортепіанне навчання студентів на музично-педагогічних факультетах українських педагогічних університетів ґрунтується на педагогічному досвіді та методичних засадах видатних піаністів-виконавців та педагогів світу, що зумовлює високий професійний рівень підготовки вчителів-музикантів у ЗВО України. Сучасна методологія освіти та виховання студентів-музикантів у педагогічних університетах України передбачає підпорядкування традиційних, апробованих

протягом багатьох століть методів і форм навчання гри на фортепіано специфіці їхньої майбутньої фахової діяльності, а саме: здійсненню ними музично-освітніх, музично-виховних і просвітницьких функцій.

Набуття піаністичної виконавської майстерності на музично-педагогічних факультетах традиційно відбувається у процесі вивчення різноманітних музичних творів. Навчальний фортепіанний репертуар майбутніх педагогів-музикантів з Китаю складається з етюдів, п'єс (кантиленного та віртуозного характеру), поліфонічних творів, творів великої форми (інструментальних концертів, сюїт, сонат, варіацій, рондо), творів шкільної програми зі слухання музики, творів для ескізної роботи, читання з аркуша, підбирання на слух, транспонування, гам та вправ на різні види техніки, інструментальних ансамблів, арій, романсів та пісень. На жаль, у сучасних умовах навчання майбутніх педагогів-музикантів з Китаю мало уваги приділяється ескізному розучуванню творів, читанню з листка, роботі над технічними вправами, гамами, акордами та арпеджіо, формуванню в студентів навичок підбору на слух, гармонізації, інструментального перекладу музичних уривків, прийомів творчого музикування та імпровізації.

Побудова й ведення уроків на музично-педагогічних факультетах українських університетів мають варіативний характер і є залежними: як від методичних поглядів, смаків та звичок викладача, так і від можливостей студентів – здібностей та підготовленості. Педагоги музично-педагогічних факультетів на індивідуальних заняттях зі студентами використовують традиційні для виконавської педагогіки методи: ілюстративний (показу) та вербальний (словесного пояснення), а також невербальні методи, спрямовані на активізацію студента безпосередньо під час виконання: жестикуляцію (так зване «диригування») та підспівування. У фортепіанному навчанні китайських студентів провідну роль відіграють саме невербальні комунікативні засоби (міміка, жести, рухи) та показ педагога, адже переважна більшість китайських студентів не дуже добре володіють українською мовою. Найбільш ефективним для китайських студентів методом фортепіанного навчання є показ, і не лише через мовний бар'єр, а й завдяки їхній національній яскраво вираженій здатності добре повторювати, точно копіювати.

Організовуючи самостійну домашню роботу китайських студентів, викладач має зважати на умови їхнього проживання в Україні: студенти з Китаю здебільшого винаймають квартиру індивідуально або групою, деякі живуть у гуртожитку, частина з них має вдома інструмент, решта – змушені витрачати час на очікування вільного класу в університеті, щоб позайматися на інструменті. Звичайно, що такі особливості не є сприятливими, а навпаки, створюють певні труднощі для іноземних студентів у набутті піаністичної майстерності в українських вишах.

3. Аналіз проблеми формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства дозволив зробити наступні висновки. Педагогіка музичного виконавства є однією з важливих галузей музикознавства, що має свій великий тезаурус основних категорій і понять, своє коло фундаментальних положень, теоретичних установок і емпіричних спостережень. На довгому історичному шляху існування музичного мистецтва у соціумі питання оптимізації розвитку музикантів, вдосконалення їхньої виконавської майстерності, професійного зростання були предметом вивчення багатьох музикантів-дослідників минулого і сьогодення. Про це свідчать численні теоретичні, методичні, музикознавчі праці, а також мемуари великих музикантів-виконавців і педагогів.

На кожному етапі розвитку музичного виконавства розв’язання проблеми формування виконавської майстерності мало свої особливості. Так, визначальною рисою клавірного періоду було поєднання композитора, імпровізатора, виконавця та педагога в одній особі. Праці музикантів клавірного періоду поклали початок у становленні теорії та методики навчання музичному виконавству. Характерною ознакою періоду класицизму в музичному мистецтві була пріоритетність технічного розвитку у формуванні майстерності виконавця. Вдосконалення фортепіанної механіки та розширення мистецьких можливостей фортепіанної музики призвело до поступового витіснення клавесину і клавікорду, а також до появи методичних праць з формування виконавської майстерності піаністів. Наступний період у розвитку музичного виконавства був підпорядкований естетиці прогресивного романтизму, якій притаманні ідеї свободи творчості, людської самоцінності, емоційності. Методичні здобутки педагогів-музикантів цього періоду були прогресивними й

новаторськими, вони заклали міцні підвалини для подальшої розробки питань формування виконавської майстерності і стали основою психологічного напрямку фортепіанної педагогіки.

XX століття характеризується інтенсивністю виконавської діяльності та вивчення її специфіки. Виконавська практика спирається на традиції реалістичного та романтичного мистецтва. Література з питань формування виконавської майстерності у цей період відзначається полемічністю та науковою обґрунтованістю методичної думки. Сучасні тенденції у розв'язанні проблеми формування виконавської майстерності пов'язані з вдосконаленням системи музичної освіти в цілому, оновленням змісту інструментального навчання на кожному етапі розвитку музиканта, пошуком оптимальних відповідно до вимог і потреб сучасної виконавської практики форм, методів і технологій організації навчально-виховного процесу, застосуванням інноваційних підходів. Дослідження у галузі теорії та методики музичного виконавства спрямовані на систематизацію та узагальнення досвіду видатних педагогів, переосмислення традиційних підходів до викладання музики, створення ефективних авторських методик.

4. З метою оптимізації процесу формування виконавської майстерності педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України визначено доцільні ***методологічні підходи***: особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний; виокремлено ***загальнодидактичні принципи***: зв'язку теорії з практикою, науковості, системності, комплексності, послідовності та систематичності, доступності й свідомості навчального процесу; розроблено ***спеціальні принципи***: стимулювання музично-пізнавальної активності; «аутодидактики»; опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду; орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією; обґрунтовано ***педагогічні умови***: застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації; організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності; забезпечення інтеграції мистецьких знань; створення «ситуацій успіху».

Обґрунтування сутності й структури виконавської майстерності, методологічних підходів, спеціальних принципів та педагогічних умов її формування дозволило створити модель, яка стала орієнтиром у організації експериментального навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю у педагогічних університетах України.

5. З метою визначення реального стану сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю, що навчаються гри на фортепіано у педагогічних університетах України, було проведено констатувальний експеримент. Діагностика сформованості досліджуваного феномена здійснювалась відповідно до його структурних компонентів за спеціально розробленими нами критеріями й показниками. Критерієм сформованості мотиваційно-вольового компоненту виконавської майстерності ми визначили спрямованість на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення, критерієм сформованості когнітивно-ціннісного компоненту – широку компетентність у галузі мистецтва та сформованість художньо-естетичних ідеалів, критерієм сформованості творчо-діяльнісного компоненту – володіння технологією музично-творчої виконавської діяльності.

Відповідно до визначених критеріїв та показників було розроблено програму констатувального експерименту та методику діагностики сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю. На констатувальному етапі експерименту ми застосовували такі методи: спостереження за навчальною та концертною діяльністю студентів музично-педагогічних факультетів; усного опитування студентів та їхніх викладачів з основного музичного інструменту й концертмейстерського класу; оцінки та самооцінки; письмового тестування за допомогою модифікованих нами тестів В.Касимова й В.Петрушина на виявлення ставлення до певної музичної діяльності; анкетування студентів; анкетування викладачів з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу; обговорення після виступу на екзамені та письмове опитування членів екзаменаційної комісії; завдання на самостійне обрання та вивчення студентами п’яти різнохарактерних фортепіанних творів з передбачених

програмою з музичного мистецтва для прослуховування учнями 1-4-их класів ЗОШ; експертне оцінювання на модулі самостійно обраних та вивчених студентами п'яти різнохарактерних фортепіанних творів; педагогічне спостереження за виконанням завдання на самостійне обрання й вивчення творів студентами та оцінювання викладачами з основного музичного інструменту розвиненості їхньої самостійності й ініціативності за методикою О.Висоцького «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей», а також розвиненості їхньої творчої активності; опитування студентів за методикою І.Юсупова «Діагностика рівня емпатії»; тестування за методикою А.Карпова «Діагностика рівня розвитку рефлексивності.

Зібрані під час констатувального дослідження матеріали дозволили виокремити та охарактеризувати три рівні сформованості виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю: низький, середній, високий. На констатувальному етапі експерименту виявлено, що більшість студентів (58,5%) мають середній рівень сформованості виконавської майстерності і лише 13,8% – високий. Такі результати спонукали нас до розробки та впровадження у практику фортепіанного навчання музично-педагогічних факультетів ЗВО України власної методики формування досліджуваного феномену в студентів з Китаю.

6. Перевірка теоретичних положень та ефективності спеціально розробленої методики оптимізації формування виконавської майстерності студентів з КНР у процесі навчання гри на фортепіано здійснювалась під час формувального експерименту впродовж **трьох його етапів**: мотиваційно-організаційного, інформаційно-пізнавального та самостійно-творчого. Дослідницька робота вибудовувалася з урахуванням вікових особливостей студентської молоді та на основі створеної нами експериментальної моделі.

На першому – *мотиваційно-організаційному етапі* формувального експерименту з метою розвитку в майбутніх педагогів-музикантів стійкої спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність та її вдосконалення ми застосовували такі методи: проблемно-пошуковий, бесіди, демонстрації, обговорення, самостійного вибору, самостійного вивчення, підготовка та проведення тематичного концерту, гри «Музичний критик», написання рецензій.

Використовувалися індивідуальні, групові та самостійні форми роботи. Мотиваційно-організаційний етап ґрунтувався на особистісно-орієнтаційному підході та наступних принципах: орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією та стимулювання музично-пізнавальної активності. Вирішення завдань цього етапу забезпечувалося педагогічною умовою – створення «ситуацій успіху».

На другому – *інформаційно-пізнавальному етапі* формувального експерименту з метою формування в студентів з Китаю широкої компетентності у галузі мистецтва та художньо-естетичних ідеалів ми використовували методи проекту, ескізного вивчення музичних творів, інтегрованих уроків, семінарських занять, мультимедійного пошуку. Застосовувалися індивідуальні, групові, самостійні та інтегративні форми роботи. Інформаційно-пізнавальний етап базувався на діяльнісному підході та таких принципах: стимулювання музично-пізнавальної активності та «аутодидактики». Розв’язання завдань цього етапу здійснювалося за допомогою впровадження наступних педагогічних умов: застосування різноманітних технічних засобів у здобутті музичної інформації та забезпечення інтеграції мистецьких знань.

На третьому – *самостійно-творчому етапі* формувального експерименту з метою активізації процесу оволодіння технологією музично-творчої виконавської діяльності ми застосовували методи презентації, «круглого столу», аутотренінгу, створення асоціативних паралелей з наявним досвідом, рольової гри, творчих завдань. Використовувалися індивідуальні, групові та самостійні форми роботи. Основою самостійно-творчого етапу став компетентнісний підхід та принципи: орієнтації на досягнення творчої педагогічно-спрямованої взаємодії зі слухацькою аудиторією, опори на набуття та застосування у власній практичній діяльності художньо-творчого мистецького і життєвого досвіду, «аутодидактики». У вирішенні завдань цього етапу була реалізована педагогічна умова – організація різнобічної самостійної роботи з удосконалення виконавської діяльності.

Аналіз результатів дослідження дозволив зафіксувати позитивні зміни у сформованості досліджуваного феномену в експериментальній групі порівняно з контрольною та засвідчив ефективність запропонованої методики.

Виконане дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого наукового обґрунтування потребує проблема вдосконалення виконавської майстерності педагогів-музикантів з Китаю після закінчення навчання у ЗВО України й початку педагогічної діяльності у себе на Батьківщині.

ДОДАТКИ

Додаток А

Модифіковані тести на виявлення ставлення до певної музичної діяльності (за В.Касимовим та В.Петрушиним)

Тест на виявлення ставлення до виконавської діяльності

Ключ

1. Я спізнююсь на заняття частіше, ніж інші
   Ні
2. Займаючись самостійно, я відволікаюсь менше, ніж інші
   Так

3. Під проходження педагогічної практики у школі я надаю перевагу показу музичних творів у механічному запису, а не у власному виконанні
   Ні
4. Виконуючи музичний твір публічно, я думаю про те, щоб усе це швидше закінчилося
   Ні
5. Я надаю перевагу готовій трактовці виконання, яку пропонує педагог, і не прагну розширити свої знання про музичний твір та додати у нього щось своє
   Ні
6. Я пропускаю заняття з основного музичного інструменту без поважних причин частіше за інших
   Ні
7. Я намагаюсь не грати у концертах частіше, ніж інші
   Ні
8. На заняття з основного музичного інструменту я прихожу непідготовленим частіше за інших
   Ні
9. Я працюю над музичними творами нерегулярно, несистематично
   Ні
10. Я намагаюсь виступати у семестрі лише обмежену кількість разів, яка визначена програмою (модуль, залік, іспит)
    Ні
11. Зазвичай я забуваю про зауваження педагога до виконання музичного твору і згадую про них у останній момент
    Ні
12. Мені подобається приблизно більше половини творів моєї програми
    Так
13. Мені подобається сам процес виконання творів з естради перед аудиторією
    Так

14. Порівняно з іншими я багато працюю самостійно
Так
15. Я виступаю у концертах частіше за інших
Так
16. Мені буває скучно на більшості індивідуальних занять
Ні
17. Виконуючи твір, я зазвичай думаю про те враження, яке справляю на слухачів
Ні
18. Я більш спокійно ставлюся до своєї майбутньої професії, ніж інші
Ні
19. У колі своїх друзів я мало говорю про майбутній виступ
Ні
20. Якби була така можливість, я б узагалі відмовився від гри перед слухацькою аудиторією і різними комісіями
Ні
21. Я купую книги про виконавців і диски з записами частіше, ніж інші
Так
22. Я розглядаю свою професію як одну з можливостей частіше грати перед людьми різного віку
Так
23. Я шукаю будь-який привід для того, щоб пограти перед слухачами
Так
24. Мені подобається ретельно працювати над музичним твором
Так
25. Я люблю вивчати нові твори й обирати їх самостійно
Так
26. Зазвичай я намагаюсь вивчити додаткові музичні твори окрім заданих
Так
27. Мені подобається виражати власні почуття й емоції під час гри на фортепіано
Так

28. Я відчуваю задоволення, коли все вдається у виконанні
    Так
29. Я наполегливо працюю над вдосконаленням піаністичних вмінь та навичок
    Так
30. Я відчуваю відповідальність перед собою, викладачем, публікою та автором твору за якість його виконання
    Так
31. Зазвичай я виступаю зі сцени один раз на семестр Ні
32. Я граю у концертах лише тому, що цього вимагає педагог
    Ні
33. Я вважаю, що під час виконання твору в концерті немає великої необхідності викладатися
    Ні
34. На педагогічних заняттях із практики я люблю влаштовувати додаткове прослуховування музичних творів у власному виконанні
    Так
35. Мене ніколи не потрібно вмовляти десь виступити
    Так

Додаток Б

Тест на виявлення ставлення до педагогічної діяльності

Ключ

1. Психологія стосунків між людьми дуже цікавить мене
   Так

2. Я зрідка пропускаю заняття й страждаю від змушених пропусків
   Так
3. Мені подобається показувати товаришам, як можна краще виконати той чи інший музичний твір
   Так
4. Мені не особливо подобаються публічні виступи
   Так
5. Вивчаючи музичний твір, я намагаюсь прочитати про нього спеціальну літературу, особливо методичну
   Так
6. Я пропускаю заняття з фахових дисциплін частіше за інших
   Ні
7. Я не намагаюсь виступати у концертах частіше за інших
   Так
8. Мене мало цікавлять книги з методики
   Ні
9. На заняття з фахових дисциплін я прихожу непідготовленим частіше за інших
   Ні
10. Я намагаюсь виступати у семестрі обмежену кількість разів, з добре вивченою програмою
    Так
11. Окрім втілення настанов викладача я намагаюсь знайти свої власні прийоми подолання поточних виконавських труднощів
    Так
12. Мені подобається обговорювати із товаришами прийоми та способи виконання різних музичних творів
    Так
13. Я надаю більшу перевагу грі у колі друзів, ніж на великій концертній естраді
    Так

14. Мені подобається працювати ривками, щоб потім приємно розслабитися
Ні
15. Я виступаю у концертах рідше інших
Так
16. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження з приводу гри моїх товаришів
Так
17. Виконуючи твір зі сцени, я буваю стурбований тим, яке враження справляю на слухачів
Так
18. Я маю велике бажання займатися професійною педагогічною діяльністю
Так
19. До своєї майбутньої професії педагога я ставлюся із захопленням
Так
20. Я розумію важливість здійснення педагогічних впливів засобом музичного мистецтва на становлення особистості школяра
Так
21. Мені подобається, що на уроці музичного мистецтва я можу розв’язувати педагогічні завдання за допомогою виконавської діяльності
Так
22. Мені цікаво здійснювати формування музичної культури учнів засобом різноманітної музичної діяльності
Так
23. Я відчуваю задоволення, коли вдається реалізувати педагогічні цілі за допомогою власної виконавської діяльності
Так
24. Зі своїми друзями й близькими я мало говорю про свою майбутню професію
Ні

25. Якби була така можливість, я б взагалі відмовився від гри на екзаменах і перед усякими комісіями
Так
26. Я купую книги з педагогіки й психології частіше, ніж інші
Так
27. Я розглядаю свою майбутню професію педагога як щасливу можливість спілкування із дітьми
Так
28. Мої друзі цінують мої зауваження про їхнє виконання
Так
29. У роботі над твором мене більше приваблює краса художнього образу й переживання, що пов'язані із музикою, ніж ретельне опрацювання окремих деталей
Так
30. Мені подобається обговорювати із друзями особливості виконавського стилю різних музикантів
Так
31. Зазвичай я виступаю зі сцени один раз на семестр
Так
32. Я граю у концертах лише тому, що цього вимагають педагоги
Так
33. Я сильно хвилююсь під час публічного виконання і виступ відбирає у мене дуже багато сил
Так
34. Під час педагогічної практики у школі я переважно даю учням твори у механічному записі, а не граю сам
Так
35. Для того, щоб я виступив у концерті або перед знайомими, мене потрібно довго вмовляти це зробити
Так

Додаток В

Анкета для китайських студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів України

Будь-ласка, зазначте своє П.І.Б. та курс

1. Які книги з культурології, мистецтвознавства, музичної педагогіки, методики та професійного виконавства Ви прочитали останнім часом?
2. Що нового та цікавого дізналися? Що хотілося б дізнатися?
3. Які питання виникли під час чи опісля прочитання?
4. Які книги з фахових дисциплін зацікавили Вас найбільше?
5. Про які нові виконавські прийоми Ви дізналися зі спеціальної літератури?
6. Яких відомих виконавців Ви хотіли б наслідувати?
7. Концерт якого піаніста Ви відвідали останнім часом?
8. Що корисного з професійної точки зору Ви змогли для себе взяти з концертного виступу цього виконавця?
9. Виступи яких виконавців Ви останнім часом прослуховували у запису?
10. Проаналізуйте, будь-ласка, виступи двох піаністів (того, хто сподобався найбільше, й того, хто сподобався найменше): чи вдалося їм відтворити у власному виконанні стильові, жанрові, ладові, гармонічні та формоутворюючі особливості музичних творів?
11. Які виконавські засоби використовували ці піаністи для втілення вищезазначених особливостей музичних творів?
12. На Ваш погляд, кому з цих піаністів притаманні висока виконавська культура і тонкий художній смак? Поясність свою думку.
13. Дайте характеристику виконанню музичного твору піаністом, яке Вам сподобалося найбільше, з культурологічної, мистецтвознавчої, музично-педагогічної, методичної та професійно-виконавської точок зору.
14. Які засоби самовираження використовували представники інших видів мистецтв, що жили в епоху композитора цього твору?

15. Назвіть мистецькі твори та їхніх авторів, від яких Ви отримуєте художньо-естетичну насолоду?

Додаток Г

Анкета для викладачів мистецьких факультетів педагогічних університетів України

Будь-ласка, зазначте своє П.І.Б., дисципліну, яку викладаєте та П.І.Б. китайського студента

Оцініть, будь-ласка, за 10-тибальною шкалою наявність у Вашого китайського студента:

1. системних знань:
   1) культурологічних ____
   2) мистецтвознавчих ____
   3) музично-педагогічних ____
   4) методичних ____
   5) професійно-виконавських ____
2. глибокого розуміння природи виконавської діяльності та музично-художньої творчості ____
3. глибокого розуміння стильових, жанрових, ладових, гармонічних, формоутворюючих особливостей музичних творів та здатність до їхнього відтворення ____
4. високої виконавської культури та тонкого художнього смаку ____
5. здатності до переконливої виконавської трансляції власної естетичної позиції та створення діалогу із ціннісною свідомістю слухача ____
6. систематичного пошуку нової інформації, шляхів та засобів самореалізації у виконавській діяльності ____

Додаток Д

Перелік фортепіанних творів для самостійного вибору та вивчення студентами

(містить передбачені навчальною програмою з музичного мистецтва твори для прослуховування учнями 1-4-их класів ЗОШ)

1. Д.Кабалевський «Клоуни»
2. Е.Гріг «Пташка»
3. В.Косенко «Пасторальна»
4. П.Чайковський «Хвороба ляльки»
5. П.Чайковський «Нова лялька»
6. В.Косенко «Дощик»
7. Р.Шуман «Сміливий вершник»
8. Р.Шуман «Дід Мороз»
9. П.Чайковський «Танець феї Драже» (балет «Лускунчик»)
10. П.Чайковський «Баба Яга»
11. В.Косенко «Не хочуть купити ведмедика», «Купили ведмедика»
12. В.Сокальський «Пташка»
13. П.Чайковський «Пісня жайворонка»
14. С.Прокоф'єв «Ходить місяць над лугами»
15. Р.Шуман «Веселий селянин»
16. Й.Бах «Волинка»
17. В.Моцарт «Маленька нічна серенада»
18. П.Чайковський «Марш дерев'яних солдатиків»
19. С.Рахманінов «Італійська полька»
20. Д.Кабалевський «Танець молодого бегемота»
21. Л.Бетховен «Весела», «Сумна»
22. В.Косенко «Дощик»
23. Л.Бетховен «Байбак»

24.Е.Гріг «Ранок» (сюїта «Пер Гюнт»)

25.П.Чайковський «Неаполітанський танець»

26.Р.Шуман «Перша втрата»

27.Ф.Шопен Полонез Ля-мажор

28.Ф.Шопен Прелюдія №7

29.Ф.Шопен Прелюдія №20

30.С.Прокоф'єв «Базіка»

31.В.Косенко «Гумореска»

32.Е.Гріг «Весільний день у Трольхаугені»

33.Е.Гріг «Навесні»

34.М.Завадський «Шумка»

35.Е.Гріг «У печері гірського короля» (сюїта «Пер Гюнт»)

36.Ф.Шопен Мазурка №5

37.Е.Гріг Пісня Сольвейг (сюїта «Пер Гюнт»)

38.М.Лисенко Експромт Ля-мінор

39.Е.Гріг Танець Анітри (сюїта «Пер Гюнт»)

40.В.Моцарт «Рондо в турецькому стилі»

41.М.Лисенко «Елегія»

42.Дж.Гершвін «Колискова» (опера «Поргі та Бесс»)

43.М.Лисенко «Баркарола»

44.Й.Брамс Угорський танець №2

45.В.Моцарт «Варіації на тему французької пісні»

46.Д.Кабалевський «Варіації на японську народну тему»

Додаток Е

Перелік фортепіанних творів для самостійного вибору та вивчення студентами

(містить передбачені навчальною програмою з музичного мистецтва твори для прослуховування учнями 5-8-их класів ЗОШ)

1. М.Мусоргський «Богатирські ворота»
2. С.Рахманінов Прелюд
3. Л.Ревуцький «Пісня»
4. Л.Дичко «Писанки»
5. І.Карабиць Прелюдія
6. Е.Гріг «Ранок»
7. В.Моцарт Концерт №23
8. Й.Бах Фуга Соль-мінор
9. Л.Бетховен Менует Соль-мажор
10. Ф.Шопен Вальс Мі-мінор
11. Дж.Гершвін «Колискова» (з опери «Поргі та Бесс»)
12. Й.Штраус «На прекрасному блакитному Дунаї»
13. К.Дебюссі «Doktor Gradus ad Parnassum»
14. С.Рахманінов Концерт №2 для ф-но з оркестром
15. Й.Бах «Жарт» (інструмент. ансамбль)
16. К.Сен-Санс Концерт №2 для ф-но з оркестром
17. М.Колесса «Коломийка»
18. Ф.Шопен Ноктюрн Сі-мажор
19. Й.Бах Прелюдія Мі-мінор
20. М.Лисенко Рапсодія №2
21. В.Моцарт «Рондо» (з «Маленької нічної серенади»)
22. П.Чайковський «Осіння пісня»
23. І.Шамо «Веснянка»
24. Ф.Ліст Угорська рапсодія №2

25.Б.Фільц «Закарпатська новелета»

26.Е.Гріг Концерт для ф-но з оркестром

27.М.Огіньський Полонез

28.С.Рахманінов «Острівець»

29.С.Рахманінов «Весняні води»

30.К.Сен-Санс «Лебідь»

31.Ф.Шопен Вальс №7 (До-дієз мінор)

32.Ф.Шопен Вальс «Хвилинка» (Ре-бемоль мажор)

33.Ф.Шуберт Музичний момент Ля-бемоль мажор

34.О.Скрябін Прелюдія №4

35.Я.Степовий Прелюд пам'яті Т.Шевченка

36.Й.Бах Токата і фуга Ре-мінор

37.Л.Бетховен Соната №14

38.П.Чайковський Перший концерт для ф-но з оркестром

39.Й.Штраус «Полька піцикато»

40.Л.Бетховен «Елізі»

41.Л.Бетховен Соната №8

42.К.Дебюссі «Місячне сяйво»

43.Дж.Гершвін «Рапсодія в стилі блюз»

44.С.Прокоф'єв Танок дівчат з ліліями («Ромео І Джульєтта»)

45.С.Прокоф'єв Танок рицарів («Ромео і Джульєтта»)

46.М.Лисенко Вальс Ре-мінор

Додаток Ж.1

Методика «Діагностика рівня емпатії» (за І.М.Юсуповим)

Шановний студенте! Оціни, будь-ласка, якою мірою ти погоджуєшся або не погоджуєшся із 36 твердженнями опитувальника, використовуючи 6 варіантів відповідей у своєму опитувальному листі:

1. «не знаю»;
2. «ніколи або ні»;
3. «іноді»;
4. «часто»;
5. «майже завжди»;
6. «завжди або так».

Опитувальник

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед всіх музичних телепередач надаю перевагу «Сучасним ритмам».
5. Надмірну дратівливість і несправедливі закиди хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися у конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, ображаються без причин.
9. Коли я в дитинстві слухав сумну історію, я не міг стримати сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав усе батькам, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його треба бити.

15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю ніби це відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Бачачи як сваряться підлітки або дорослі, я втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій своїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак.
23. Всі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п’ятах.
26. Коли я бачу покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши, що щось сталося на вулиці, я намагаюся не потрапляти у число свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, на то є свої причини.
33. Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання і дивацтва людей похилого віку.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники були так замислені.
35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати й знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Додаток Ж.2

Опитувальний лист

Будь-ласка, зазначте своє П.І.Б. та курс

№ твердження	Відповіді					
	не знаю	ніколи або ні	іноді	часто	майже завжди	завжди або так
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						

29.						
30.						

Додаток 3.1

Методика «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (за А.Карповим)

Шановний студенте! Дай, будь-ласка, відповіді на твердження опитувальника, проставивши у бланку відповідей навпроти номера питання цифру, що відповідає обраному тобою варіанту:

1. абсолютно невірно;
2. невірно;
3. скоріше так;
4. не знаю;
5. скоріше вірно;
6. вірно;
7. абсолютно вірно.

Тест-опитувальник

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитають, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.
3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якусь помилку, я довго потім не можу відволіктися від думок про неї.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що слугувало початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я покручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, яка прийшла у голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Буває, що закінчивши розмову, я продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я у першу чергу, починаю з себе.
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати й зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
22. Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я немов би подумки веду із нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова та вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я із кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Додаток З.2

Бланк відповідей

Будь-ласка, зазначте своє П.І.Б. та курс

№ твердження	**Відповіді** (абсолютно невірно – 1; невірно – 2; скоріше так – 3; не знаю – 4; скоріше вірно – 5; вірно – 6; абсолютно вірно – 7)
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	

23.	
24.	
25.	

Додаток К

Енциклопедичні інформаційно-довідкові видання

1. Перлини української культури [Електронний ресурс] = Pearls of the Ukrainian Culture: набір з 5 СД (м.Київ);
2. Multimedia History of Music and Great Composers [Electronic resource] (Voyetra Technologies, USA);
3. Multimedia Musical Instruments [Electronic resource] (Voyetra Technologies, USA);
4. Music Conservatory [Electronic resource] (Voyetra Technologies, USA);
5. Мультимедійна енциклопедія “Шедеври музики” (від New Media Generation, Росія);
6. Мультимедійна енциклопедія “Музичні інструменти” (від KorAx);
7. Мультимедійна енциклопедія «Світова художня культура» (від KorAx);
8. Мультимедійна енциклопедія «Енциклопедія класичної музики» (від KorAx);
9. Віртуальний музей музичних інструментів “Terra Musicalis” (м.Санкт-Петербург).

Мультимедійні підручники та посібники

1. Горемичкін А.І. Історія західноєвропейської музики [інтерактив. підручник] (м.Мелитополь);
2. Дядченко М. Аналіз музичних творів [Електронний ресурс]: навч. посіб. (м.Таганрог).

Додаток Л

Список рекомендованої літератури

1. Аксельруд И.Э. Теоретико-практические основы художественного исполнения на фортепиано: учебн. метод. пос. для студ. муз-пед. фак. – Сумы, 1996
2. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – Изд.3. – М.: Музыка, 1978
3. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Сов. комп., 1981
4. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. – Л.: Сов. комп., 1989
5. Бейшлаг А. Орнаментика в музыке. – М.: Музыка, 1978
6. Бирмак А. О художественной технике пианиста. – М.: Музыка, 1973
7. Бодки Э. Интерпретация клавирных произведений Й.С.Баха. М.: Музыка, 1993
8. Булатова Л.Б. Стилевые черты артикуляции в фортепианной музыке XVIII и первой половины XIX вв. – М.: Музыка, 1991
9. Вопросы музыкальной педагогики. – Вып. 1-6. – М.: 1979-1981, 1983-1985
10. Вопросы фортепианного исполнительства. – Сост. и ред. М.Соколов. – Вып. 1-4. – М.,1965, 1968, 1973, 1976
11. Вопросы фортепианной педагогики / Под ред. В.Натансона. Вып. 1-4. М., 1963, 1967, 1971, 1976
12. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано. – Л.: ЛДМА, 2001
13. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / Сост. и ред. С.Хентова. – М.-Л., 1966
14. Гат И. Техника фортепианной игры. – М.-Будапешт, 1967
15. Голубовская Н.И. Искусство педализации (о музыкальном исполнительстве). – Л.: Музыка, 1985
16. Гофман И. Фортепианная игра. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961
17. Коган Г. Работа пианиста. – М.: Гос. муз. изд-во, 1979
18. Коган Г. У врат мастерства. – М., 1977
19. Копчевский Н.А. Иоганн Себастьян Бах // Вопросы фортепианной педагогики / Ред.-сост. В.Натансон. – Вып.1. – М.: Музыка, 1979
20. Корто А. О фортепианном искусстве / Сост. и ред. К.Аджемов. – М., 1965
21. Корто А. Упражнения для развития фортепианной техники / Под ред. Я.И.Мильштейна. – М.: Музыка, 1966
22. Корыхалова Н. Играем гаммы. – М.: Музыка, 1995
23. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Нейгауза. – М.: Музыка, 1984
24. Курковський Г. Питання фортепіанного виконавства. – К.: Муз. Укр., 1983

25.Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой. – М.: Музыка, 1971
26.Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988
27.Лонг М. Фортепиано – школа упражнений / Ред. Я.И.Мильштейна. – Л., 1963
28.Любомудрова Н.А. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1982
29.Майкапар С. Как работать на рояле. – Л.: Музгиз, 1963
30.Малинковская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование. – М.: Музыка, 1990
31.Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника (на основе звукотворческой воли). – М.: Музыка, 1966
32.Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М., 1977
33.Месснер В. Аппликатура в фортепианных сонатах Бетховена. – М., 1962
34.Метнер Н. Повседневная работа пианиста и композитора / Сост. М.Гурвич, Л.Лукомский. – М., 1979
35.Милич Б.Е. Воспитание пианиста. – К.: Музична Україна, 1964
36.Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам. – М., 1967
37.Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – Изд. 5. – М.: Музыка, 1988
38.Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. – М.: Музыка, 1980
39.Носина В. Символика музыки И.С.Баха. – Тамбов, 1993
40.Обучение игре на фортепиано по Леймеру-Гизекингу. – М., 2009
41.Понизовкин Ю. Рахманинов – пианист, интерпретатор собственных произведений. – М., 1965
42.Риман Г. Катехизис фортепианной игры. – М., 1929
43.Савшинский С. Пианист и его работа. – Л., 1961
44.Савшинский С. Режим и гигиена работы пианиста. – Л., 1963
45.Савшинский С.И. Работа над музыкальным произведением. – Л., 1961
46.Светозарова Н., Кременштейн Б. Педализация в процессе обучения игре на фортепиано. – М., 1965
47.Смирнова Т.И. Фортепиано – интенсивный курс. – М.: Музыка, 1992
48.Теория и методика обучения игре на фортепиано / Под общ. ред. А.Каузовой, А.Николаевой. – М.: Владос, 2001
49.Терликова Л.Е. Методика обучения беглому чтению с листа // Метод. разр. МК РСФСР. – М., 1989
50.Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. – М.: Сов. комп., 1989
51.Тимакин Е.М. Навыки координации в развитии пианиста. – М.: Сов. комп., 1987
52.Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М., 1969
53.Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1984

54.Швейцер А. Й.С.Бах. – М.: Музыка, 1965
55.Щапов А. Некоторые вопросы фортепианной техники. М., 1968
56.Щапов А. Фортепианная педагогика. – М., 1950
57.Шмидт-Шкловская А. О воспитании пианистических навыков / Методические указания. – Л.: Музыка, 1985
58.Шульгина В.Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано. – К.: КГПИ, 1982

Додаток М

Список опублікованих праць за темою дослідження

1. *Лу Тао.* Сутність поняття «виконавська майстерність» майбутніх педагогів-музикантів // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / Ред. І.М.Шоробура. – Хмельницький: Поліграфіст-3, 2016. – Вип. 5. – С. 64-68
2. *Лу Тао.* Проблема формування виконавської майстерності в теорії та методиці музичного виконавства // Наукові записки: зб. наук. праць / Ред. кол. В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Вип. 157. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Вінниченка, 2017. – С. 215-219
3. *Лу Тао.* Методичні аспекти формування виконавської майстерності піаністів // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Серія 14. – Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 22 (27). – Ч.1. – К: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. – С. 113-118
4. *Лу Тао.* Особливості фортепіанного навчання майбутніх педагогів-музикантів Китаю в педагогічних університетах України // Наукові записки: зб. наук. праць / Ред. кол. В.Ф.Черкасов, В.В.Радул, Н.С.Савченко та ін. – Вип. 170. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Вінниченка, 2018. – С. 244-248
5. *Лу Тао.* Особистісно-орієнтований підхід як засіб ефективного формування виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів Китаю // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Серія 14. – Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 24 (29). – Ч.1. – К: НПУ

ім. М.П.Драгоманова, 2018. – С. 91-96

6. *LuTao.* A competency approach as a methodological basis in the formation of performing skills in future Music teachers and musicians from China / *Intellectual Archive*. – Toronto: Shiny Word. Corp. (Canada). 2018. (July/August). Vol. 7. No. 4. PP. 88−96. DOI 10.32370/2018_07_88 ISSN 1929-4700